Christoph Kühberger (Hg.)



Mit Geschichte spielen

Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit

[transcript]

Public History – Angewandte Geschichte

Christoph Kühberger (Hg.)
Mit Geschichte spielen

Public History – Angewandte Geschichte | Band 6

Christoph Kühberger ist Universitätsprofessor für Geschichts- und Politikdidaktik an der Universität Salzburg (Österreich). Er war Professor für Vergleichende neuere und neueste Europäische Kulturgeschichte an der Universität Hildesheim (Deutschland) und Hochschulprofessor für Geschichts- und Politikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig (Österreich). Forschungsschwerpunkte: Historisches und politisches Denken und Lernen, Empirische Geschichtsdidaktik, Ethnographie, Geschichtskultur, Neue Kulturgeschichte, Ethik der Geschichtswissenschaft.

Christoph Kühberger (Hg.)

Mit Geschichte spielen

Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit

[transcript]

Diese Publikation wurde gefördert durch:





Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Erschienen 2021 im transcript Verlag, Bielefeld

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld
Umschlagabbildung: Adobe Stock / Alexandr Vasilyev
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
Print-ISBN 978-3-8376-5358-8
PDF-ISBN 978-3-8394-5358-2
https://doi.org/10.14361/9783839453582
Buchreihen-ISSN: 2700-8193
Buchreihen-eISSN: 2703-1357

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.
Besuchen Sie uns im Internet: *https://www.transcript-verlag.de*
Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter *www.transcript-verlag.de/vorschau-download*

Inhalt

II. Prinzessinnen – Piraten – Indianer_innen

III. Burgen – Ritter – Bauklötze

Vorwort

Der Band »Mit Geschichte spielen« betritt in seiner Dichte wissenschaftliches Neuland. Die Beschäftigung mit verschiedensten Spielen und Spielsachen als Teil der Geschichtskultur ist bis auf wenige Ausnahmen nach wie vor eine Randerscheinung in der kulturwissenschaftlichen, kulturgeschichtlichen und geschichtsdidaktischen Forschung. Sie trägt jedoch das Potenzial in sich, vor allem popkulturelle Dimensionen des Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte weiter zu vertiefen. Dazu tragen insbesondere Neuperspektivierungen bei, wie sie etwa im Kontext des *material turn* konzipiert wurden, um dabei neben der Analyse von materiellen Objekten auch das damit verbundene Spiel von Kindern (und Erwachsenen) als kulturelle Praxis zu berücksichtigen. Damit gesellt sich neben die Analyse von Darstellungen der Vergangenheit in Spielen und Spielsachen vor allem auch eine Nachschau zu imaginativen Rezeptionsprozessen und Interaktionsformen zwischen Dingen und Menschen. Die hier versammelten Autor_innen verwenden dazu unterschiedliche theoretische Hintergründe und methodische Zugriffe, um die Vielfältigkeit dieser Auseinandersetzung durch exemplarische Ausschnitte und anhand von konkreten Spielen und Spielsachen zu verdeutlichen. Die Beteiligung von Wissenschaftler_innen unterschiedlicher Disziplinen – neben Geschichtsdidaktiker_innen sind auch Historiker_innen, Kulturwissenschaftler_innen und Erziehungswissenschaftler_innen involviert – hat sich als überaus produktiv erwiesen.

Der vorliegende Band, der auf eine internationale Tagung im November 2019 in Salzburg zurückgeht, stellt einen Meilenstein auf dem Weg zu einer geplanten Ausstellung im Salzburg Museum dar, die im Herbst 2022 eröffnet werden soll. Die Publikation ist somit das vorläufig aktuellste Ergebnis einer gelungenen Kooperation zwischen dem Salzburg Museum und dem Bereich Geschichts- und Politikdidaktik am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg. Das auf eine Idee von Christoph Kühberger zurückgehende Projekt wurde seitens des Rektorats der Universität Salzburg und seitens der Direktion des Salzburg Museums positiv aufgenommen und kann aufgrund der dafür zur Verfügung gestellten finanziellen Unterstützung konstruktiv weiterentwickelt werden.

An dieser Stelle gilt es auch, all jenen zu danken, die sich für die Realisierung dieses Buches engagierten. Unser Dank ergeht zunächst an die Autor_innen, die sich auf die neuen Fragestellungen einließen und ihre Ausführungen von der Tagung im Herbst 2019 in Zeiten der Corona-Krise im Jahr 2020 verschriftlichten. Jennifer Niediek vom *transcript* Verlag hatte immer ein offenes Ohr und wertvolle Hinweise während der Manuskriptlegung. Schließlich möchten wir den Mitarbeiter_innen des Bereichs Geschichts- und Politikdidaktik am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg danken: Beate Rödhammer, die das Lektorat jedes einzelnen Beitrags mit einem kritischen Auge fürs Detail maßgeblich unterstützt hat, Laura Hausleithner, die wichtige Grundlagen für den Satz des Bandes gelegt hat, sowie Christoph Bramann, der den Gesamtprozess vom Manuskript bis zur Drucklegung mit Rat und Tat begleitet und als organisatorische Schnittstelle koordiniert hat.

Salzburg, im Dezember 2020

Martin Hochleitner, Salzburg Museum

Christoph Kühberger, Universität Salzburg

I. Theoretische Momente

Mit Geschichte spielen
Grundformen einer Begegnung zwischen Symbolisierung und Affordanz

Christoph Kühberger

1. Annäherungen

Geschichte wird auf ganz verschiedene Arten dargestellt und tritt uns in vielfältigen Manifestationen entgegen. Es existiert eine derart dichte Variantenvielfalt des Umgangs mit Geschichte und Vergangenheit, dass man diese Gemengelage aus unterschiedlichsten Angeboten in einer Gesellschaft mit dem Konzept »Geschichtskultur« zusammenfassen kann.[1] Geschichtskultur, nach Jörn Rüsen klassischerweise »als praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft«[2] beschrieben, zeigt sich in mannigfaltigen Darstellungsformen und gattungsspezifischen Ausprägungen.[3]

Dass sich verschiedene Wissenschaftszweige, insbesondere auch die Geschichtsdidaktik, mit den in Folge von kommunikativen Absichten entstehenden geschichtskulturellen Produkten auseinandersetzen, kann damit in Verbindung gebracht werden, dass diese Angebote der Geschichtskultur Einfluss auf die Wahrnehmungen von Vergangenheit und ihre Ausdeutung nehmen. Die dabei aktivierten bzw. hervorgebrachten Bilder und Vorstellungen von Vergangenheit (Geschichtsbilder) werden aber nicht nur innerhalb der eigenen Gesellschaft produziert, sondern sind kulturell entgrenzt und können auch als das Resultat von Kulturimporten bzw. -tranfers gelesen werden. Man denke dabei nur an Historienfilme aus den U.S.A. (z.B. »Ben Hur«, 1959; »Spartakus«, 1960; »Gladiator«, 2000; »300«, 2006) oder die Comics mit Asterix und Obelix aus Frankreich ab den 1960er Jahren.

1 Es existieren aber durchaus auch andere Konzepte, wie »Erinnerungskultur«, »Vergangenheitsbewältigung«, »Geschichtspolitik oder »Erinnerungsorte«, die diese Debatte zum Umgang mit Vergangenheit und Geschichte in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung beleben. – Vgl. Wemhoff, 2019, 21.

2 Rüsen, 1995, 513.

3 Vgl. akuell etwa: Hinz & Körber 2020.

Für die letzten Jahrzehnte kann man eine breite wissenschaftliche Beschäftigung mit Manifestationen der Geschichtskultur nachzeichnen, die sich mit Facetten von kognitiven, ästhetischen, politischen, moralischen, religiösen und ökonomischen Verarbeitungsmodi auseinandersetzt.[4] Dabei kommt nicht nur Gegenwärtiges in den Blick, sondern auch geschichtskulturelle Produkte, die in der Vergangenheit erstellt wurden.[5] So können Medien (TV-Dokumentationen, Filme, Magazine, Zeitungen, Souvenirs, Sachbücher, Romane, Werbung etc.), Orte (Gedenkstätten, Museen, Denkmäler, Ausstellungen, Straßennamen, Lehrwege etc.) und ihre Akteure (Politiker_innen, Journalist_innen, Lehrer_innen, Wirtschaftstreibende, Institutionen etc.) im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehen.[6] Diese Formen von Geschichtsdarstellungen sind aber »nicht nur einseitig als banalisierte Derivate der Historischen Wissenschaften zu denken. Es gibt durchaus umgekehrte Einflussnahmen, denn Historiker bleiben ihrerseits in ihren Arbeiten von Strömungen in Literatur und Film nicht unbeeinflusst, zumal wenn sie ein verstärktes öffentliches Interesse erregen. […] Auch dort, wo es um die Abwehr offensichtlich unrichtiger wissenschaftlicher Annahmen geht, wie etwa der Behauptung, es gäbe im Mittelalter drei gefälschte Jahrhunderte, wird bewusst, dass populäre Formen der Wissenschaft Reaktionen provozieren und erzwingen.«[7] Aber auch die populären Geschichtsdarstellungen sind miteinander in einem Netzwerk verbunden, das ihre Formen mitdeterminiert. Tobias Hammerl stellt daher wenig überraschend für die Konzeption der spielinhaltlichen Grundlage für eine LEGO®-Ritterburg fest:

> »[I]n einem idealisierten, säkularen europäischen Mittelalter steht sinn- und namensstiftend eine meist prototypische Burgarchitektur. Die Bewohner dieser Burg, welche nahezu ausschließlich aus Rittern und Soldaten bestehen, sind neben dem Abhalten von Turnieren hauptsächlich damit beschäftigt, die Burg gegen die Angreifer zu verteidigen. Im Normalfall sind die Angreifer die ›Bösen‹ und die Verteidiger die ›Guten‹, außer natürlich es gilt ein Burgfräulein zu befreien. Die Narration Ritterburg greift demnach inhaltlich zum einen auf die archetypische und antagonistische Erzählung des ewigen Kampfes von Gut und Böse zurück, zum anderen rezipiert sie das europäische Mittelalter beziehungsweise […] bereits vorhandene Mittelalterrezeptionen.«[8]

---

4 Vgl. Thünemann, 2018, 137 – Vgl. dazu: Kühberger & Pudlat, 2012; Rüsen, 2013, 234-246; Sack, 2016.

5 Vgl. Schönemann, 2000; ebd., 2006.

6 Vgl. Groot, 2009; Hardtwig & Schug, 2009; Horn & Sauer, 2009; Kühberger & Pudlat, 2012; Oswalt & Pandel, 2009b.

7 Oswalt & Pandel, 2009a, 9.

8 Hammerl, 2018, 184. – Bei der »Narration Ritterburg« würde man in der Geschichtsdidaktik eher von einem »Geschichtsbild« oder einer »Darstellung« sprechen.

Tabelle 1: Dimensionen der Geschichtskultur in modernen säkularen Gesellschaften

Kriterium	**Anthropologische Grundlage**	**Anthropologische Dimension**
Wahrheit	Denken	Kognitive Dimension
»Schönheit«	Fühlen	Ästhetische Dimension
Legitimation	Wollen	Politische Dimension
Gut und Böse	Werten	Moralische Dimension
Erlösung	Glauben	Religiöse Dimension
Gewinn	Wirtschaftliches Handeln	Ökonomische Dimension

Die Dimensionen der Geschichtskultur nach Rüsen, 2013, 23-246 und Thünemann 2018, 137. – Vgl. Kühberger & Pudlat 2012.

Der Vorteil einer Beforschung verschiedenster Manifestationen der Geschichtskultur kann in der Wahrnehmung all jener Instanzen erkannt werden, die zur Formierung von Vorstellungen von der Vergangenheit bzw. ihrer Interpretation beitragen. Vor allem populärkulturellen Versatzstücken der Geschichtskultur wurde auf diese Weise mehr Aufmerksamkeit geschenkt,[9] sprach man ihnen doch länger – als etwa Denkmälern, Gedenkstätten oder Museen – den Einfluss auf die Deutungen der Vergangenheit ab und wollte sie – nicht zuletzt wegen der Verbindungen hin zum Kommerz – banalisieren bzw. trivialisieren.[10] Die Qualität des in die beforschten geschichtskulturellen Produkte involvierten historischen Denkens kann jedoch ganz unterschiedlich ausfallen. Es sind eben nicht immer nur die höchsten (geschichts-)wissenschaftlichen Standards, die dabei berücksichtigt werden. Oft folgen geschichtskulturelle Manifestationen ganz anderen Logiken und dienen vor allem auch außerwissenschaftlichen Zwecken, die aus den Kontexten ihrer Entstehung oder der Nutzung in bestimmten Gruppen erwachsen.

Jörn Rüsen stellte ein »Koordinatensystem« zur Verfügung,[11] anhand dessen man Überlegungen zu und Analysen von geschichtskulturellen Produkten anstellen kann. Er greift für sein theoretisches Raster auf anthropologische Grundlagen (z.B. Denken, Fühlen) zurück und ergänzt diese durch »Sinnkriterien« (z.B. »Wahrheit«, »Schönheit«). Hier wird es in einer Erweiterung um die ökonomische Dimension nach Holger Thünemann dargestellt (Tab. 1). Gleichwohl gilt es hier darauf zu verweisen, dass nicht alle Kriterien in jedem geschichtskulturellen Objekt in der gleichen Ausprägung auffindbar sind.

9 Dies ist für historisches Lernen durchaus als positiv einzuschätzen, da damit »kopflastige Lernprozesse« nochmals anders ausgerichtet werden. – Vgl. Barsch & Kühberger, 2020; Pandel, 1980.

10 Spiritova, 2015, 551-552.

11 Rüsen, 1994, 17.

Für die Geschichtsdidaktik brachte die Beschäftigung mit geschichtskulturellen Produkten eine Weitung ihres Bezugsfeldes, wodurch die »Verflechtungen zwischen inner- und außerschulischen historischen Bildungseinflüssen wesentlich deutlicher wurden.«[12] Es ist nämlich durchaus die alltägliche Begegnung mit Geschichte, die tiefe Spuren hinterlässt. Oft sind es diese im Alltag verfügbaren Angebote der Geschichtskultur, welche Rezipient_innen ganz nebenbei und vielleicht sogar unbemerkt eine bestimmte Sichtweise der Vergangenheit (lies: Geschichtsbilder) anempfehlen.[13] Die dort auffindbaren eindrücklichen Erzählungen über bzw. Auslegungen und Bewertungen von historischen Ereignissen, Entwicklungen und Personen stellen für viele Rezipient_innen oftmals die einzige Informationsquelle dar, um sich mit den angebotenen Inhalten zu beschäftigen.[14]

Es verwundert daher wenig, dass auch ein Spielen mit Geschichte potentiell als »Wirkungsfeld des historischen Denkens«[15], also als ein Teil der Geschichtskultur, zu begreifen ist.

In Spielen und Spielsachen popularisiert sich in der Gesellschaft verfügbares historisches Wissen und wird Teil der Unterhaltung bzw. des Alltages.[16] Spiele und Spielsachen mit Vergangenheitsreferenzen können daher aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive in Anlehnung an Johan Huizinga als »Verbildlichung« einer geschichtlichen[17] »Wirklichkeit« verstanden werden, wobei dieses Spiel(zeug) jeweils in ein bestimmtes Kulturleben eingebunden ist.[18] Während Teile von Huizingas Definition von »Spielen«, nämlich als zeitlich begrenzte, freie Handlung, die außerhalb des gewöhnlichen Lebens angesiedelt ist und dabei die Spielerin bzw. den Spieler dennoch völlig in Beschlag nehmen kann, nach wie vor nachvollziehbar sind, erscheint es in unseren zeitgenössischen, unter den Paradigmen eines zunehmenden Neoliberalismus organisierten Konsumgesellschaften, in denen eine kommerzialisierte Pädagogisierung in alle Bereiche – so auch in die Welt des Spielens – voranschreitet, in vielen Fällen mehr als fraglich, ob damit tatsächlich »keine materiellen Interessen« verfolgt werden und »kein Nutzen erworben wird.«[19] Damit würde man eine im Heute durchaus als adäquat angesehene Sozialisation mitsamt den initiierten Lernprozessen im Kindesalter negieren, die im 21. Jahrhundert auch starke Nutzwertüberlegungen beinhaltet (z.B. spielerische

---

12 Oswalt & Pandel, 2009a, 8.

13 Vgl. Borries, 1980; Rantala, 2011. – Vgl. auch eine der seltenen ethnographischen Untersuchungen zum privaten Konsum von Geschichtsspielfilmen: Bisson, 2010.

14 Vgl. Kühberger, 2018, 69-70.

15 Rüsen, 2013, 234.

16 Spiritova, 2015, 553.

17 Nicht historischen!

18 Vgl. Huizinga, 2017, 12.

19 Vgl. ebd., 22.

Sprachförderung im Kindergarten, naturwissenschaftlich orientiertes entdeckendes Lernen in der Natur, musikalische Früherziehung).[20] Dies mag Kindern nicht bewusst sein, doch Eltern oder andere Erwachsene, die Kinder in einer bestimmten Weise fördern möchten, setzen hier gezielte Interventionen.[21] So streicht etwa Paul Hildebrandt schon 1904 den pädagogischen Aspekt eines Spielens mit Spielzeugritterburgen hervor:

> »In großen Burgen legte man möglichst viel [sic!] Befestigungen an und umgab sie mit hohen, oft mehrfachen Mauern, mit wenigen Eingängen, die man auch noch durch Zugbrücken sperren konnte. Alles überragte der Hauptturm, der meist in seinem tiefen Innern das dunkle Burgverließ barg. Eine Burg, die die Kinder erfreuen und belehren soll, muß der ursprünglichen Bauart möglichst nachgebildet sein, damit in dem Kinde beim Anschauen derselben alle die herrlichen Ritter-, Kampf- und Eroberungsgeschichten wieder aufleben, die es in ungezählten Büchern geschildert gefunden hat. Eine Burg oder Festung für die Kinder soll aber auch möglichst schön, möglichst romantisch sein, und je mehr die Industrie darauf achten wird, unsere schönsten Burgruinen im Spielzeug zu rekonstruieren, umso mehr wird sie zur kulturgeschichtlichen und künstlerischen Erziehung unserer Kinder beitragen.«[22]

Gleichzeitig sollte man auch die mit Spielzeug und Spiel verbundenen Statusfragen innerhalb von gesellschaftlichen Formationen berücksichtigen. Durch den Erwerb

---

20 Vgl. Buckingham, 2011, 217-219. – Der Playmobil®-Katalog 2020 betont etwa in der Produktlinie »1-2-3«, dass mit den Spielangeboten (Feinmotorik, Sprachentwicklung, Kreativität, kognitives Verstehen und Sozialkompetenz geschult werden.

21 Es wäre sicherlich lohnend, hinsichtlich des gezielten Erwerbs von geschichtskulturellen Produkten in Form von Spielzeug, aber auch von Sachbüchern o.Ä. durch Erziehungsberechtigte, Verwandte oder enge Freund_innen der Familie empirische Studien durchzuführen, vielleicht sogar vergleichend mit anderen thematischen Bereichen (Musik, Geschichte, Natur etc.). Dem Autor sind jedoch bisher keine derartigen Untersuchungen zum informellen Lernen bzw. zu privaten (elementar)pädagogischen Interventionen bekannt. Hinweise darauf findet man in Spielen selbst. Das am Ende des 19. Jahrhunderts verkaufte Spiel »Entdeckung America's. Ein belehrendes Gesellschaftsspiel« der Firma »Luxuspapier Fabrik Berlin« trägt eine derartige Intention als Werbebotschaft bereits im Namen (vgl. Salzburg Museum/Salzburger Spielzeug Museum, Inventar-Nr. 6149/86). Grosch verweist darauf, dass am Beginn des 19. Jahrhunderts in einem Spielzeugkatalog von 1803 nahezu ein Viertel der angebotenen Produkte unter die Kategorie »nützliche und belehrende« Spielsachen fielen. – Vgl. Grosch, 2007, 634. – Allgemeine Annäherungen bei Richter über Käuferrezensionen deuten darauf hin, dass pädagogische Momente keine dominanten Momente sein dürften. Interviews mit Eltern bei Borde zeigen jedoch, dass Lernen im Zusammenhang mit Spielen eine Rolle spielt. – Vgl. Borde, 2020; Richter, 2020.

22 Hildebrandt, 1904, 298.

von Objekten wird anderen durchaus auch der eigene Status kommuniziert, indem Wohlstand und sozioökonomische Zugehörigkeit zur Schau gestellt werden.[23] Das kulturelle Kapital der Eltern (Wissen, Geschmack, Sprachverhalten etc.) wird von Kindern bereits früh über den Konsum – eben auch von Spielen und Spielsachen – unreflektiert internalisiert.[24] Vincent Berry konnte für eine Stichprobe in Frankreich zeigen, dass es im Zusammenhang mit Kinderspielzeug durchaus eine »Logik der sozialen Gruppe« gibt, in der man sich bewegt und spielt. Es sind, so Berry, vor allem soziale Netzwerke, die für die Dynamik der Anpassung, des Konsums, des Besitzes und des Sammelns von bestimmten Spielsachen verantwortlich zeichnen. Innerhalb dieser Netzwerke existieren ein gemeinsames Repertoire und eine gemeinsame Praxis des Spielens. Dabei werden Geschmack, Werte und Ästhetik grundgelegt,[25] aber sicher auch Themen, die als zur Bildung gehörig angesehen werden. Für Deutschland konnte Sebastian Gehrmann für Grundschulkinder zeigen, dass »die Häufigkeit des Bauens mit LEGO® und des Spielens mit Playmobil® sehr variiert und dass insbesondere die Kinder von Eltern, die zu den unteren Statusgruppen zählen, die Aktivitäten seltener ausführen.«[26] Er führt dies auf die mitunter nicht unbeträchtlichen Anschaffungskosten zurück. Es zeigt sich aber auch, dass sich Kinder umso häufiger mit LEGO® und Playmobil® beschäftigen, je höher der Bildungsstatus der Eltern ist. Während bei einer Differenzierung nach dem Migrationshintergrund (deutsch, osteuropäisch, arabisch, afrikanisch etc.) kaum nennenswerte Unterschiede sichtbar werden, zeigt sich in der Gruppe »türkischstämmiger Kinder« ein sehr geringer Anteil, der sich sehr oft mit diesen Systemspielsachen beschäftigt.[27]

Fokussierte man bei kulturwissenschaftlichen Analysen und auch in der geschichtsdidaktischen Auseinandersetzung lange Zeit hauptsächlich auf Spiele und Spielsachen als isolierte kulturelle Objekte,[28] kann man immer öfter – nicht zuletzt aufgrund des *performative turn* und des *material turn* – veränderte Zugänge ausmachen, die Spiele und Spielsachen bzw. das Spielen in größere Interaktionszusammenhänge stellen und nach den Verbindungen zwischen Menschen und Objekten fragen.[29] Überhaupt hat es den Anschein, dass für das Verständnis eines Spielens mit Geschichte verschiedenste systemische Dimensionen und ihre interagierenden Dynamiken zu berücksichtigen sind. Der oben skizzierte Ansatz von Jörn Rüsen muss daher sicherlich erweitert werden, da er nur jene Aspekte aufgreift, die

23 Berger, 2014, 76.
24 Choi, 2016, 125-126.
25 Berry, 2017, 214.
26 Gehrmann, 2019, 196.
27 Ebd., 195.
28 Vgl. etwa: Grosch, 2007; Zeppezauer-Wachauer, 2014.
29 Vgl. Latour & Roßler, 2017.

unmittelbar in ein geschichtskulturelles Produkt eingeschrieben sind. Zudem handelt es sich bei Spielen und Spielzeug mit Vergangenheitsreferenzen stets um Modelle, die als Abbilder von Vorstellungen von der Wirklichkeit zu lesen sind, die zwangsläufigen Vereinfachungen, Verkürzungen, Verdeutlichungen und Begrenzungen unterliegen und selten empirische Triftigkeit beanspruchen.[30] Sie haben in einer kommerzialisierten Geschichtskultur, in der sie konsumiert werden sollen, vor allem dann Erfolg, wenn sie oftmals gerade nicht geschichtswissenschaftlichen Ansprüchen entsprechen, sondern idealerweise eher den pop(geschichts)kulturellen Vorstellungsmustern der Käufer_innen und Konsument_innen.[31]

Es ist für ein Verständnis eines Spielens mit Geschichte daher notwendig, Praktiken der Nutzung bzw. des Interagierens sowie die Rezeption ergänzend zu den Spielobjekten in den Fokus zu nehmen. Vor allem wird danach zu fragen sein, ob und in welchem Ausmaß die Spieler_innen durch die im Spiel zu setzenden Handlungen und die dort bzw. dabei gebotene Geschichte unmittelbar involviert werden, also den Impuls erhalten zu imaginieren, zu erzählen und zu agieren, oder ob diese Momente nahezu irrelevant bzw. nebensächlich für das Vergnügen am Spiel sind. Die »*inlusio*«[32] scheint dabei zentral.

2. Vergangenheitsbezüge? – Hinweis zu geschichtskulturellen Universen in Spielen und Spielzeug

Es liegen derzeit erst wenige Untersuchungen vor, die sich mit der Quantifizierung von Themenwelten in Spielen und Spielzug mit Vergangenheitsreferenzen beschäftigen. Vermutlich lassen sich hierfür ohnedies nur Aussagen zu bestimmte Alterskohorten, Segmenten[33] oder bestimmten Produzenten[34] machen, da der Markt für Kleinkinder, Kinder, Jugendliche und (junge) Erwachsene so vielfältig ist, dass potentiell für nahezu jedes (klassisch bildungsbürgerliche) historische Thema ein Spiel oder Spielzeug produziert wird bzw. wurde. Während etwa der Markt für geschichtliche Themen im Kinder- und Jugend(sach)buchsektor breit aufgestellt ist und mit ganz unterschiedlichen – zumeist traditionellen, durchaus auch eurozentrischen – Angeboten lockt (Ur- und Frühgeschichte, Altes Ägypten, Antike,

30 Vgl. Bernsen, 2020; Fritz, 2018, 311 – Es gilt zu beachten, dass diese Begrenzungen auch für geschichtswissenschaftliche Arbeiten gilt, wenngleich darin der Darstellungsmodus, die Reflexivität, die Nachvollziehbarkeit des Ausgesagten etc. anders ausgearbeitet werden.

31 Vgl. Zimmermann, 2008, 144.

32 Huizinga bringt in diesem Begriff die Nähe zur Illusion zum Ausdruck und übersetzt ihn mit »Einspielung«. – Huizinga, 2017, 20.

33 Vgl. den Beitrag von Sterzenbacher & Waburg diesem Band.

34 Vgl. den Beitrag von Erhard in diesem Band.

Vernetzungsgeschichte um 1500, Weltkriege etc.),[35] kann diese Vielfalt am ehesten noch im Brett- und Computerspiel-Segment ausgemacht werden,[36] nicht jedoch bei Spielsachen.

Wirft man einen unsystematischen Blick auf das geschichtskulturell geprägte Spielzeugangebot für Kinder im deutschsprachigen Raum, so dominieren dort heute die Themen Dinosaurier[37], Ritter, Piraten und Prinzessinnen. Daran kann man bereits erkennen, dass es sich um verschliffene Vergangenheitsbezüge handelt, die die Breite der potentiellen Bezüge massiv reduzieren und die aufgegriffenen Themen zudem oftmals in märchenhafte Universen »entzeitlichen«. Sehr deutlich ist dies rund um die Figur der Prinzessin zu beobachten. Prinzessinnen werden oft stereotyp dargestellt, und dies nicht nur hinsichtlich eines hyperfemininen Typus (Kleidung, Schönheit, Interessen etc.),[38] sondern auch in Bezug auf eine historisch-zeitliche Einordnung der angebotenen Figuren und ihrer Ausstattung. Während erste Monarchien in der Weltgeschichte für die sogenannten »Hochkulturen im fruchtbaren Halbmond« vermutet werden, sind Prinzessinnen einer gegenwärtigen Geschichts(spiel)kultur, die sich auch nur irgendwie aufgrund ihres Aussehens und ihrer Attribuierungen zeitlich verorten lassen, vor allem in einem Zeitfenster zwischen 1700 und 1900 anzusiedeln. Offenbar bieten dabei (mittel-)europäische Hofkulturen die entsprechenden kulturhistorischen Folien an, die sich jedoch letztlich eklektisch in Spielpuppen, Spielzeugschlössern oder auch bildlicher Dekoration von Spielen manifestieren. Man könnte sogar die bisher nicht weiter verfolgte Hypothese wagen, dass die idealtypische Spielzeugprinzessin im 21. Jahrhundert in einem geschichtskulturellen (Spät-)Barockzeitalter lebt. Hier können einerseits Kinderbücher zu Prinzessinnen als Beleg für diese Rahmung herangezogen werden,[39] aber eben auch Spielzeugsets von Playmobil®, Hasbro®, Mattel® oder Disney®.[40] Zwar werden aufgrund der sich globalisierenden Disney®-Produktionen in der Zwischenzeit auch Prinzessinnen, die in außereuropäischen Kulturen zu verorten sind, angeboten (z.B. Pocahontas),[41] doch letztlich sind diese

---

35 Vgl. für die Schweiz: Kübler & Bietenhader, 2011; für Österreich: Kühberger, 2020b.

36 Bühl-Gramer, 2014, 25; Deterding, 2008; Hoy, 2018; Kannenberg, 2005; Karrer, 2011; Bühl-Gramer in diesem Band.

37 Es ist eindeutig, dass es sich hier eher um ein erdgeschichtliches Thema handelt, doch der Markt und auch die Primarstufenpädagogik erkennen darin auch ein historisches Thema, da damit Fragen nach der Vergangenheit, dem Aussterben, der Abwesenheit des Menschen, der Rekonstruktion u.v.w. transportiert wird. – Vgl. Kübler, 2014; Montgomery, 1991; Strader & Rinker, 1989.

38 Vgl. etwa für die U.S.A.: Golden & Jacoby, 2018, 309.

39 Vgl. Brockamp & Erne, 2014; Poznanski & Büchner, 2018; Szesny & Erne, 2018.

40 Vgl. Playmobil® Nr. 6849; Nr. 70153, Nr. 70029; Nr. 6854 oder Nr. 9215; Mattel, Barbie GFR45.

41 Vgl. die Märchenprinzessin aus Aladin, Disney Princess E5442EW0, oder die nordamerikanische Prinzessin Pocahontas, Hasbro Disney Prinzessin Pocahontas (B5828).

ebenso als randständige geschichtskulturelle Produkte zu betrachten wie jene Puppen, die »Hochglanzprinzessinnen« aus anderen historischen Epochen darstellen und speziell für Sammler_innen hergestellt werden.[42]

Zudem sollte man auch den Einfluss von Märchenprinzessinnen nicht unterschätzen. Nicht selten werden diese nämlich in ein (pseudo)geschichtliches Setting eingebettet, wodurch selbst diese literarische Gattung über bestimmte Darstellungsvarianten das Bild der Vergangenheit – insbesondere die »Zeit der Prinzessinnen« (in)direkt mitdeterminieren können. Meist handelt es sich dabei um barocke, seltener mittelalterliche Bilder.[43]

In Summe entstehen so Figuren oder Settings, die einerseits durch eine geschichtliche Eklektik gekennzeichnet sind – also deren konkrete zeitlich-historische Rückbindung (an Zeitpunkte, Zeitverläufe, Epochen) in der Darstellung verschwimmt bzw. ausfranst –, die aber gleichzeitig durch bestimmte historische Versatzstücke (bestimmte Kleidungsstile, Gegenstände, Architekturen etc.) überzeitlich stabilisiert werden. Bei derartigen »kondensierten« Figuren aus dem Bereich des Spielens mit Geschichte dürfte es sich um einen Typus handeln, der sich – was die skizzenhaften Darstellungsmodi sowie die anvisierte Zielgruppe angeht – auch bei anderen geschichtskulturellen Themen zeigt, wie etwa bei Spielzeugpiraten.[44] »Wandel« wird damit – zumindest für die potentiell dahinter liegende Epoche – auf »Dauer« gestellt oder das Spiel(zeug) entzieht sich oftmals überhaupt der Möglichkeit einer zeitlich-historischen Einordnung. Das hat durchaus zur Folge, dass niemand mehr anzugeben weiß, ob ein Pirat mit Säbel, rotem Kopftuch, Augenklappe und blau-weißem Ringelshirt überhaupt noch eine Figur mit Vergangenheitsbezug ist. Ihm ist damit ein ähnliches Schicksal zuteil geworden wie den meisten Spielzeugprinzessinnen, die im 21. Jahrhundert in rosaroten Plastikschlössern ihr Leben fristen.[45] Einzig die Spielzeugritter werden meist als Darstellungen von Menschen aus dem Mittelalter begriffen und sind damit zeitlich eindeutiger verankert, aber auch dort ebnen stereotype Rüstungen und zusehends auch Fantasy-Elemente Wandel ein.

42 Vgl. Milnor, 2005; Raucci, 2009.

43 Vgl. etwa dazu etwa Kindersachbücher: Brockamp & Erne, 2014; Szesny & Erne, 2018 – Ein anderes Beispiel dafür sind etwa die Renaissancekostüme im tschechischen Märchenfilm »Drei Haselnüsse für Aschenbrödel« (Vorlíček, 1973). Der Film wurde auch rund um das Barockschloss Moritzburg gedreht. Andere Märchenfilme greifen auf noch ältere, aber stets mitteleuropäisch beeinflusste Kostümierungen zurück. Untersuchungen zum geschichtskulturellen Gehalt von derartigen Filmen stehen jedoch noch aus. Weitaus bekannter sind die Mittelalterbezüge bei Disney-Schlössern, die letztlich auf Imitationen einer Geschichtskultur aus dem 19. Jahrhundert beruhen. – Vgl. Bayless, 2015, 40-41.

44 Vgl. Buchberger in diesem Band.

45 Vgl. den Beitrag von Barsch sowie den von Hummer in diesem Band.

3. Systemische Zusammenhänge

Im 21. Jahrhundert sind Spiele und Spielsachen, die Kindern und Jugendlichen ein Spielen mit Geschichte anempfehlen, in erster Linie Konsumgüter aus einer industriellen Produktion. Es stellt in der Zwischenzeit eine seltene Praxis dar, wenn Kinder und Erwachsene sich selbst bzw. gemeinsam Spiele bzw. Spielsachen basteln, die zudem noch Vergangenheitsreferenzen in sich tragen. Existierten noch im 20. Jahrhundert viele Bastelbücher, die detailliert erklärten, wie man sich z.B. einen »War-Bonnet« und einen »Tomahawk« zum Spielen herstellt,[46] haben sich in Spielzeugmuseen nur wenige derartige Originalobjekte erhalten.[47] Es sind im weitaus größeren Umfang Fotografien, die diese Objekte dokumentieren.[48] Angesichts dieser Entwicklungen kam es aber auch zu einer immer weiteren Entfernung zwischen den Designer_innen, Produzent_innen, Verkäufer_innen und Käufer_innen, die der Welt der Erwachsenen angehören, und den Kindern und Jugendlichen, die letztlich meist die Konsument_innen und Endverbraucher_innen darstellen.[49] Während viele am Markt angebotene Spiele und Spielsachen in einem generationellen Verkaufszyklus stehen, der durch die nostalgischen Erinnerungen von Erwachsenen an deren Kindheit(sspielzeug) geprägt ist,[50] indem über die erneut erworbenen Objekte eigene Erfahrungen an die Kinder weitergegeben werden und so intergenerationelle Erfahrungen in den Familien entstehen,[51] geht es bei Inno-

---

46 Breuer-Weber, 1966, 6-7 und 11; Grissemann, 1936, 44-46; Hunt, 1995, 18-29. – Vgl. Retter, 1979, 174-176.

47 Dafür sind u.a. hochkulturelle Sammelstrategien von Museen hinderlich gewesen, die einfachsten Alltagsobjekten einer Kinderkultur, oft mit kurzlebiger Struktur (»ephemeral toys«), keine besondere Wertschätzung entgegenbrachten.

48 Vgl. etwa eine selbstgebastelte Hacke aus den 1960er Jahren: Salzburg Museum/Salzburger Spielzeug Museum, Inventar-Nr. S 0338-2019 oder die Beispiele aus Kühberger zum Indianer-Spielen in diesem Band; Vgl. für nach 1945: Falkenberg, 2015. – Es gilt hier, darauf zu verweisen, dass Erwachsene in der Zwischenzeit zu den wichtigsten Zielgruppen der Spielzeugindustrie gehören. In einer Untersuchung der »NPD Group U.K.« wird für Großbritannien deutlich, dass der Anteil von Spiel(zeug), das von Erwachsenen für sich selbst gekauft wird (»kidult«-Trend), in den letzten fünf Jahren um zwei Drittel gestiegen ist. https://www.npdgroup.co.uk/wps/portal/npd/uk/news/press-releases/all-grown-up-from-games-puzzles-to-action-figures-and-building-sets-adults-are-spending-more-money-on-toys-for-themselves/(19.04.2020).

49 Vgl. Kühberger, 2020a.

50 Besonders deutlich wird dies bei sog. »playmodélistes«, die im Erwachsenenalter noch ihre Kindheitserinnerungen ausleben und »aktualisieren«. – Charpy, 2019, 117.

51 Vgl. Baxter, 2016. – So ist zu erwarten, dass viele Spielwelten aus der Vergangenheit, eben auch jene mit Vergangenheitsreferenzen, immer wieder neu aufleben, weil sie bei den erwachsenen Käufer_innen positive Gefühle auslösen und Wünsche befriedigen, die in der Vergangenheit nicht befriedigt werden konnten. Das Marketing unterstützt dies etwa – wie bei Playmobil® (z.B. Piratenschiff) – mit dem Prinzip der Selbstähnlichkeit, wonach gestalteri-

vationen für den Spielzeugmarkt darum, sie auf ihre Spielbarkeit zu überprüfen. Ein seltener Hinweis auf ein solches – in der Regel betriebsgeheimes – Vorgehen stammt aus dem Produktionsprozess bei LEGO®. Entwicklungsteams des Unternehmens lassen sich dort von Kindern beraten. Die Kinder aus der entsprechenden Alterskohorte begutachten erste Entwürfe, um davon ausgehend endverbraucherfreundliche Prototypen herstellen zu können.[52] Ziel derartiger Prozesse ist es, herauszufinden, inwieweit die Spielsets Kinder inspirieren, damit eigene Geschichten zu erfinden, und inwiefern sich diese erzählend weiterentwickeln lassen:

> »Riss dagegen die Geschichte der Kinder schon nach wenigen Augenblicken ab, war es Zeit, die nächste Auswahl zu präsentieren. Ein solcher Ansatz bedeutete, dass die Designer immer noch die Verantwortung dafür trugen, sich vorzustellen, was den Kindern gefallen könnte. Doch die Zusammenarbeit mit den Kindern half ihnen, die Ideen zu identifizieren, zu entwickeln und zu verfeinern, welche die besten Erfolgschancen auf dem Markt hatten.«[53]

Die Produkte erhalten auf diese Weise eine Rahmung, innerhalb derer Kinder ihre Geschichte spielen (»erzählen«) können.[54] Die im Spiel(zeug) angelegte narrative Basis (Figuren, Requisiten, Kulissen) bietet damit eine Option zum Weiterspielen an. Es zeichnete sich bereits im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts die Tendenz ab, über die materiellen Objekte hinaus auch »backstories« (Hintergrundgeschichten) anzubieten, die über Abbildungen auf den Verpackungen, wie dies schon für frühere Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts nachweisbar ist,[55] sowie über Kataloge, Comic-Hefte, Hörbücher, Videoclips, Kinofilme etc. verbreitet werden, um über die dabei aufgespannten »korrespondierenden Bildkontexte«[56] mitdesignte Basiserzählungen zu entwerfen. Diese Spielwelten verfügen über eine narrative Offenheit, indem Geschichten nur anerzählt und die Spieler_innen damit zur eigenständigen Weitererzählung eingeladen werden. Gerade dadurch weisen sie auch einen Vorteil für den Verkauf auf, da im Sinne von Ergänzungs- und Erweiterungskäufen eine Kundenbindung hergestellt werden kann.[57]

---

sche Strukturen im Wandel gleichbleiben und damit die Form mit Wiedererkennungsabsicht repliziert wird. Auf diese Weise kann ein Produkt oder eine Marke ewig »jung« bleiben. – Errichiello & Zschiesche, 2012, 65-66.

52 Robertson et al., 2014, 161-163 und 299.

53 Ebd., 162-163. – Es gibt keine Informationen dazu, inwiefern bei geschichtskulturellen Prototypen auch vergangenheitsreferenzielle Geschichten erzählt werden sollten.

54 Gemeint ist hier natürlich nicht ein historisches Konstrukt (»history«), sondern eine »story«. – Vgl. Stewart, 1993, 56-57.

55 Vgl. exemplarisch für den Bereich Indianer- und Cowboy-Spielen: Geschenkbox der Firma Leyla aus den 1950er Jahren: Finck et al., 2009, 64 oder Playmobil® Nr. 3423 aus 1983.

56 Hammerl, 2018, 179.

57 Holzen, 2019.

Aus einer theoretischen Perspektive kann festgehalten werden, dass Spielsachen, eben auch jene mit Vergangenheitsreferenzen, zwei grundlegende Merkmale besitzen, die eine »wichtige Mittlerrolle zwischen der realen Welt und der imaginierten ›Scheinwelt‹ des Spielens« innehaben.[58] Sie haben Symbolfunktion und Aufforderungscharakter. Während die (a) *Symbolfunktion* vor allem auf die Abbildfunktion des Objektes verweist, indem dessen »bruchstückhafte Symbolisation oder Neurepräsentation von Realität« hervorgehoben und damit die »›Sinn-Interpretation‹ dieser vom Spielzeug repräsentierten Quasi-Realität [...] in seiner Spielfunktion erfahrbar«[59] wird, betont der (b) *Aufforderungscharakter* stärker die Interaktion mit der Spielerin bzw. dem Spieler. Hein Retter hält fest:

> »Jedes Spielmittel stimuliert zu aktiver Auseinandersetzung mit der von ihm geschaffenen Quasi-Realität. Diese (im Spiel vollzogene) Auseinandersetzung kann auf die Wahrnehmungsebene beschränkt bleiben, indem lediglich die von einem bestimmten Spielobjekt produzierten Effekte bewußt erlebt werden, wird aber zumeist auf handelnde Eingriffe, Manipulationen ausgedehnt.«[60]

Während die Symbolfunktion traditionell bei der Analyse von geschichtskulturellen Produkten wahrgenommen wird und durchaus mit den Plausibilitäten (lies: Triftigkeiten) von Darstellungen der Vergangenheit bei Jörn Rüsen in Verbindung gesetzt werden kann,[61] ergänzen Ansätze der Affordanz-Theorie die Diskussionen um jene Aspekte, die bereits in »Geschichtsdingen« angelegt sind, um ein bestimmtes Verhalten im Umgang mit ihnen zu evozieren.[62] Es steht jedoch nicht an, Affordanz als ein bipolares System zu verstehen, wonach ein Ding einfach einen Aufforderungscharakter besitzt oder nicht. Vielmehr geht es darum, die relationale Verbindung zwischen Objekt, Benutzer_in und Handlungen herauszustellen.[63] Auf diese Weise wird kulturelle und soziale Situiertheit stärker berücksichtigt und eine objektdeterministische Sichtweise relativiert:

> »Affordances invite behaviors and other outcomes [...] but are not the outcome itself. An outcome need not be an action [...] but needs to be connected with the goals of the actor [...].«[64]

Damit werden Dinge eben nicht nur entlang ihrer Einzelvariablen (Dichte, Farbe, Oberfläche etc.) im Raum oder als geschichtliche Interpretationen von Vergangen-

58 Retter, 1979, 80.
59 Ebd.
60 Ebd., 81.
61 Vgl. Zur Triftigkeitsprüfung von Darstellungen der Vergangenheit: Rüsen, 1997.
62 Vgl. vor allem: Gibson, 1977; ebd., 1982.
63 Evans et al., 2017, 40.
64 Ebd.

heit wahrgenommen, sondern auch hinsichtlich ihrer Handlungschancen, die in ihnen permanent angelagert sind, aber – und das ist wichtig zu betonen – nicht zu bestimmten Aktivitäten auffordern. Es handelt sich vielmehr um Einladungen zu bestimmten Verhaltensweisen.[65]

> »Therefore, a toy, by its shape and the images that it carries, offers a child possible actions suggested by simple perception. The child decodes what the object offers and translates this into action (carrying a doll, petting a bear, pushing a car about, going under the roof of a house). The character of the object, defined by a complex interlacing of functions (possibilities of action, mechanisms and movements) and of representations, produces a perceived meaning, decoded through the action that it triggers rather than in a reflexive way. Through this complex structure, the toy produces a network of meanings for action. This is what gives the toy its special features with respect to other representations that lend themselves to being seen or read but not to promoting action.«[66]

Gilles Brougère hält darüber hinaus fest, dass es nicht die Logik eines Spielzeugs – gleich wie eines Spiels – sei, seine Funktion von der Nutzung zu trennen. Symbolischer Ausdruck und die ermöglichende Aktivität gehören für ihn unmittelbar zusammen:

> »A toy can therefore appear as a release at the level of acting just as easily as at the level of dreaming. The role of representation in a toy is to create a desire to enter a particular universe, whether the universe is realistic or imaginary. For this, it must be desirable, exciting, or at least evocative.«[67]

In diesem Sinn können sich in der theoretischen Reflexion und empirischen Nachschau im Zusammenhang mit Spielen mit Geschichte die Zugänge des *performative turn* und des *material turn* verbinden. Spielen wird demnach als prozedurale, hoch kontextabhängige kulturelle *performance* begriffen, in der kulturelle Bedeutungen – und damit vermutlich eben auch Vorstellungen von der Vergangenheit – auf einer praktischen Ebene auf ganz unterschiedlichen Qualitätsstufen inszeniert werden. Ob und inwiefern sich die Spielenden, insbesondere Kinder, im Spiel, im Akt der Aushandlung des Spiels (mit sich oder anderen) oder im Nachlauf zum Spiel auf Vergangenheit beziehen oder gar historische Denkakte vollziehen, muss empirisch geklärt werden. Gerade der Umgang mit Spielzeug verweist jedoch nochmals auf die Medialisierung und Theatralisierung im Alltag. Auf diese Weise können aber gleichzeitig auch verschiedene Akteure bzw. Aktanten (Menschen, Objekte)

---

65 Withagen et al., 2012, 257.

66 Brougère, 2006, 21.

67 Ebd., 22.

in ihrer gegenseitigen Bezogenheit[68] Imaginationen der und Narrationen über die Vergangenheit herstellen und ermöglichen Neuperspektivierungen von Wahrnehmung und Analyse, mit denen »Gegenstände, Handlungen und kulturellen Prozesse überhaupt erst performativ betrachtet werden«[69] können. So kann etwa das Verkleidungsspiel (Burgfräulein, Musketier, Indianerin, Cowboy o.Ä.), wie man es im Fasching, aber auch in informellen Kontexten beobachten kann[70] und welches eben Vergangenheitsreferenzen aufweist, als »mimetische Nachahmung« klassifiziert werden, die auch einen Spielraum für Abweichungen und Neuinszenierungen im Spiel erlaubt.[71] Gleichzeitig können dabei immer auch Objekte einer materiellen Kultur des Spielens mit Geschichte (z.B. Tomahawk, Wikingerfigur, Hennin, Degen) und ihre Eingebundenheit in eine »interaktive Generierung von Bedeutungen«[72] sichtbar gemacht werden (»Ding-Mensch-Beziehung«). Die Objekte sind dabei eben keine »stummen Statisten« mehr, sondern es entsteht ein soziales Miteinander der sogenannten Aktanten, indem sie sich vernetzen, interagieren und so auch gemeinsam eine Geschichte (»story«) erzählen. Ein neues Handlungsspektrum wird ermöglicht.[73] Es kommt zu einer spezifischen Form der Weltaneignung.[74]

Das performative Handeln im Spiel zwischen Spieler_innen und Objekten ist jedoch volatil, sodass erst ganz wenige empirische Beschreibungen von geschichtskulturell geprägten Spielsequenzen vorliegen, anhand derer man die Bedeutungsproduktion über das dabei bemühte symbolische System und die dazugehörige körperliche Praxis erschließen könnte.[75] Leider haben sich in der Vergangenheit nur selten performative Versatzstücke davon in Zeugnissen verfangen, die heute

68 Vgl. Latour, 2017.

69 Bachmann-Medick, 2007, 124.

70 Vgl. Deile in diesem Band; Kühberger zum Indianer-Spielen in diesem Band. – In Faschings- und Halloween-Kostümen haben sich durchaus geschichtliche Figuren eingeschrieben (z.B. Cowboys, Könige, Prinzessinnen, Krieger). – Vgl. Nelson, 2000, 141.

71 Bachmann-Medick, 2007, 128. – Derartige »Maskeraden« mit Vergangenheitsreferenzen kann man aber durchaus in anderen gesellschaftlichen Kontexten beobachten. Möhring verweist etwa darauf, dass in der Nacktkultur im frühen 20. Jahrhundert auch antike Vorbilder herangezogen wurden, um eine Reinszenierung herbeizuführen. – Vgl. Möhring, 2004, 169-192; Siemens, 2007, 643.

72 Asbrand et al., 2013, 174.

73 Fetzer, 2012, 123 und 129.

74 In einer Untersuchung zur Nutzung von historischen Quellen im Geschichtsunterricht zeigen Martens et al., dass durch die Assoziationen von Menschen und Dingen Wissen hergestellt wird, das »mehr ist als die Summe des in der Gruppe der Menschen vorhandenen Vorwissens und des in der Quelle eingeschriebenen Wissens über die Vergangenheit.« – Vgl. Martens et al., 2015, 62.

75 Schechner, 2006, 38. – Vgl. Zum Spielen mit Spielfiguren: Kühberger, 2021b.

als kulturgeschichtliche Quellen genutzt werden könnten (wie etwa auf Fotografien, in Filmaufnahmen oder Beschreibungen etc., Abb. 1). Es wird daher darauf ankommen, Situationen eines Spiels mit Geschichte und die sich dabei potentiell konstituierende Imagination und Narration über die Vergangenheit empirisch, insbesondere ethnomethodologisch zu erschließen.[76] Die Bezugnahmen zwischen Vergangenheit und Gegenwart im (Zusammenhang mit dem) Spiel interessieren die Geschichtsdidaktik dabei auf besondere Weise.

Abbildung 1: Ritterburgen als Spielzeug des Adels und der bürgerlichen Oberschicht. Ansichtskarte von Prinz Wilhelm von Preussen [1906-1940] – Die eroberte Festung (1908)



Privatsammlung Christoph Kühberger

4. Grundformen

Entgegen dem alltagssprachlichen Usus, der auch in der Spiel(zeug)herstellung verwendet wird und dabei Geschichtsspiele vor allem als Brett- oder Computerspiele mit historischen Referenzen definiert, kann man aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive eine spezifischere Definition anbieten, die nicht zuletzt in Analogie zu Begriffen wie »Geschichtskultur« oder »Geschichtskarte« entworfen wurde. Lehnt man sich an Bausteine der Begriffsbestimmung von »Spiel« bei Johan Huizinga an, kann folgende Definition entwickelt werden: Das Geschichtsspiel

76 Vgl. Kühberger, 2021a.

ist als zeitlich und räumlich begrenzte, freie Handlung zu verstehen, die »außerhalb des eigentlichen Lebens«[77] (und der »Befriedigung von Notwendigkeiten«[78]) in Form einer aktiven Involvierung der Spielenden in konstruierte »Verbildlichungen«[79] der Vergangenheit und in Vorstellungen von der Vergangenheit stattfindet. Es ist als eine Art von geschichtskultureller Handlung zu klassifizieren, in der – meist auch unter Nutzung von Spielmitteln – imaginiert und agiert wird. Dabei scheinen ältere Einteilungen von Spiel(en) (z.B. regelgeleitetes vs. freies Spiel) weniger zentral als der im Spiel ermöglichte Grad an Freiheit, sich auf Geschichte einzulassen. Man kann fünf Grundformen eines Spielens mit Geschichte beobachten (Abb. 2). Sie unterscheiden sich hinsichtlich (a) der Selbstständigkeit im Akt des (Re-)Konstruierens von Vergangenheit, (b) der Intensität, mit der man sich geschichtlichen Momenten (lies: Geschichte) hingibt, und (c) des Bezuges auf Aktivitäten, die in einer imaginierten bzw. erzählten Vergangenheit oder Gegenwart angelegt sind. Es ist jedoch nicht das Ziel dieser Systematik, Aussagen über die pädagogische oder geschichtswissenschaftliche Qualität der im Spiel angebotenen Geschichte zu treffen, da ein Spielen mit Geschichte hier vorrangig als kulturelle Zu- und Anmutung verstanden wird, die bei den Rezipient_innen über die Praxis des Spielens kognitive Spuren hinterlässt:

1 *Spielen in der Geschichte:* Dabei vertiefen sich die Spieler_innen in ein geschichtliches Konstrukt. Sie konstruieren dieses denkend bzw. handelnd weiter, indem sie sich auf imaginierte bzw. auch virtuelle Realitäten einlassen. Zentral erscheint dabei, dass sich die Spieler_innen in die geschichtliche Welt hineinversetzen und eben in der Geschichte spielen. Dies kann etwa beobachtet werden, wenn Kinder mit einer Spielzeugritterburg und passenden Figuren ein Turnier spielen, aber auch wenn ein Kind in einem Living-History-Park sich der gebotenen Szenerie spielerisch hingibt. Es wird sich dabei oftmals um eine »zweite Gegenwart« handeln, in der gespielt wird, gleichzeitig kann ohne empirische Untersuchungen vorerst jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass im Spiel, im Akt der Aushandlung oder Vorbereitung des Spiels oder im Nachlauf zum Spiel auf Vergangenheit und Gegenwart Bezug genommen wird.
2 *Spielen der Geschichte:* Dabei wird ein geschichtliches Konstrukt, das man bereits aufgrund einer geschichtskulturellen Vermittlung kennt, wiedergegeben.

---

77 Huizinga, 2017, 22.

78 Ebd., 17.

79 »Das Primäre ist die Umsetzung des Wahrgenommenen in der Vorstellung von einem sich bewegenden Lebendigen. Sie tritt ein, sobald sich das Bedürfnis regt, das, was man wahrgenommen hat, anderen mitzuteilen. Die Vorstellung wird als Verbildlichung geboren.« – Ebd., 150.

Hans-Jürgen Pandel würde diese Form des Spielens wohl als ein »Nacherzählen« klassifizieren.[80] Dies kann etwa beobachtet werden, wenn nach dem Konsum eines Spielfilmes über die Vergangenheit – z.B. »Sissi« (Regie: Ernst Marischka, Österreich/1955) – ein Empfang von Kaiser Franz Joseph I. mit Playmobil®-Figuren nachgespielt werden oder auch wenn die Eroberungen Alexanders III. von Makedonien mit Plastikfiguren nachgestellt wird. Eine besondere Form stellt hierbei sicherlich auch das Nachbauen von historischen Gebäuden dar, bei denen entweder die Form nachgebildet wird oder sogar die Möglichkeit besteht, grundlegende architektonisch-technische Momente, die bereits in der Vergangenheit existiert haben, zu imitieren.[81]
Es ist davon auszugehen, dass ein Spielen der Geschichte tendenziell in ein Spielen in der Geschichte abgleitet.

3 *Spielen in der Geschichtskultur:* Dabei sind die Spielhandlungen nicht in einer (re-)konstruierten Vergangenheit angesiedelt, sondern in einer Gegenwart. In einer zur Verfügung gestellten geschichtskulturellen Rahmung wird es den Spieler_innen ermöglicht, sich in eine geschichtskulturelle Situation hineinzuversetzen und dabei eigene Vorstellungen umzusetzen. Dies kann etwa beobachtet werden, wenn Kinder die Idee einer Führung durch ein Schloss als geschichtskulturelles Handeln in der Gesellschaft aufgreifen und eine erfundene touristische Führung durch ein Spielzeugschloss mit Figuren inszenieren. Nicht der Versuch einer Imitation von erlebten geschichtskulturellen Situationen, sondern das freie assoziative Spiel bzw. das Sich-Hineinversetzen in eine solche Situation stehen hier im Vordergrund. Dies ist etwa auch der Fall, wenn Kinder noch nie Genaueres über die Arbeit von Paläontolog_innen gehört haben, aber ein Gipsset mit Spielhammer und -meißel geschenkt bekommen, um »Dinosaurierknochen« freizulegen.[82]
4 *Spielen der Geschichtskultur:* Dabei werden im Spiel ganz konkrete geschichtskulturelle Handlungen von geschichtskulturellen Akteur_innen, die in der gegenwärtigen Gesellschaft erlebt wurden, im Spiel konkret nachgeahmt. Dies kann etwa beobachtet werden, wenn Kinder ihren eigenen Schulunterricht über die Römerzeit im Puppen-Klassenzimmer zu Hause nachahmen, eine gerade absolvierte Führung durch eine Burg mit Spielzeug reinszenieren, eine Ausstellung über die Vergangenheit im Anschluss an einen Ausstellungsbesuch gestalten oder einen erlebten Mittelaltermarkt im Garten organisieren. Es ist davon

80 Pandel, 2015, 154-156.
81 Yagou in diesem Band. – Vgl. Ginoulhiac, 2019 (16.4.2020).
82 Vgl. etwa die Produkte: KOSMOS 630409/Nachtleuchtender T-Rex Ausgrabungsset, Tyrannosaurus Rex Skelett zum selbst Ausgraben; Clementoni 69491.4 – Galileo, Ausgrabungs Set, Das Skelett des Giganten T Rex; Lisciani 56439 Superkit Triceratops Archäologie.

auszugehen, dass ein Spielen der Geschichtskultur tendenziell in ein Spielen in der Geschichtskultur abgleitet, um das Spiel am Laufen zu halten.

5 Davon abgetrennt ist jenes Spielen anzusiedeln, das sich als *Spielen vor der Geschichte* bezeichnen lässt. Hier kommt es zu einer Involvierung in ein Spiel mit geschichtlichem (seltener geschichtskulturellem) Rahmen als einer geschichtlichen Zumutung, die nicht notwendig wäre und daher auch als geschichtliche Dekoration des Spieles (»Kulisse«) bezeichnet werden kann (z.B. Brettspiele, die keine historischen Gegebenheiten und Begebenheiten simulieren, aber in einer Vergangenheit angesiedelt und letztlich austauschbar sind;[83] Quartettkartenspiele mit Informationen über die Vergangenheit; Puzzles von Rekonstruktionszeichnungen/- bildern etc.)

In beiden Großformen – im Geschichtsspiel, aber auch im Spiel, das geschichtlich dekoriert ist – werden imaginative bis illusorische Aktivitäten der Spieler_innen, die zumindest mit Facetten oder Versatzstücken historischen Lernens in Verbindung zu bringen sind, aktiviert, wenngleich vermutlich mit unterschiedlicher Intensität. Vorstellungsmuster, meist in Form von angebotenen (Re-)Konstruktionen, hinterlassen dabei – und dies gilt es empirisch noch stärker zu erforschen – Spuren im Kognitiven. Manchmal ist dies – darauf wurde bereits oben verwiesen – sogar das einzige Wissen über die Vergangenheit, das Kindern zu bestimmten Abschnitten der Geschichte oder zum Umgang mit ihr bis weit ins Erwachsenenalter hinein zur Verfügung steht. Es ist jedoch auch vorstellbar, dass bestimmtes Wissen über die Vergangenheit überhaupt erst im Erwachsenenalter über Spiele und Spielsachen erworben wird.

Eine derartige Aufstellung muss jedoch zwangsläufig eine idealtypische Systematik bleiben, denn es sind im Spiel immer Konstellationen denkbar, die selbst geschichtlich akkurate Spielsachen in Richtung Utopie und Fiktion transzendieren oder das Historische erst gar nicht erreichen. Denn während etwa das Playmobil®-Puppenhaus[84] einem viktorianischen Stadthaus nachempfunden ist und damit in seinem Erscheinungsbild als idealtypisch klassifiziert werden kann, ist es nicht sicher, dass das darin angelegte geschichtliche Universum, das durchaus eine erkennbare Unabhängigkeit gegenüber unserer postmodernen Lebenswelt darstellt und damit auch eine stärkere Verbindung zu einer geschichtlichen Spielwelt besitzt,[85] nicht dennoch von den Kindern, die damit spielen, auf eine andere Art – etwa als Imitation der aktuellen Gegenwart – genutzt wird. Derartige Momente

83 Dieser Umstand kann etwa sehr gut im Zusammenhang mit Brettspielen veranschaulicht werden, z.B. »Risiko«. – Vgl. Convenevole & Bottone, 2002.

84 Playmobil®, Nr. 5300.

85 Brougère, 2006, 13.

Abbildung 2: Grundformen des Spielens mit Geschichte

<table>
<tr><th colspan="5">Spiele und Spielzeug mit Vergangenheitsreferenz
Verbildlichung einer geschichtlichen Wirklichkeit</th></tr>
<tr><td colspan="4">Involvierung in ein
Spiel mit Geschichte im Zentrum</td><td>Involvierung in ein
Spiel mit Geschichte als Rahmen</td></tr>
<tr><td colspan="4">imaginieren und agieren/„leben"
geschichtskulturelles Handeln</td><td>allgemein spielen/„leiden"
Handeln ohne Geschichte</td></tr>
<tr><td colspan="4">in Beschlag genommen durch Geschichte(n)/
Geschichte als Illusion („inlusio"/„Einspielung"/Drama(tisierung)</td><td>in Beschlag durch allgemeines Spiel
(z. B. strategischer Wettbewerb)</td></tr>
<tr><td colspan="4">Geschichtsspiel</td><td rowspan="2">Spielen vor der Geschichte</td></tr>
<tr><td>Spielen in der Geschichte</td><td>Spielen der Geschichte</td><td>Spielen in der Geschichtskultur</td><td>Spielen der Geschichtskultur</td></tr>
<tr><td colspan="2">sich von der Gegenwart verabschiedend in die Geschichte versetzen</td><td colspan="2">in der Gegenwart mit Geschichte spielen</td><td>in der Gegenwart vor einer inszenierten Kulisse</td></tr>
<tr><td>im Konstrukt der Vergangenheit wird (weiter-)konstruiert</td><td>Konstrukt der Vergangenheit wiedergeben/ nacherzählen/ nachspielen/ simulieren</td><td>im Konstrukt der Gegenwart wird (weiter-)konstruiert</td><td>Konstrukt der Geschichtskultur wiedergeben/ nacherzählen/ nachspielen/ simulieren</td><td>vor einem Konstrukt der Geschichte spielen</td></tr>
<tr><td colspan="2">z. B. Plastikritterfiguren mit Spielzeugburg; Brettspiele, die historische Seefahrten simulieren; Verkleidungsspiele zur Imitation des römischen Lebens etc.</td><td colspan="2">z. B. Führungen durch Burgen spielen; Ausstellungen gestalten, im Sandkasten Ausgrabungen umsetzen etc.</td><td>z. B. Brettspiele, die keine historischen Gegebenheiten und Begebenheiten simulieren, aber in einer austauschbaren Vergangenheit angesiedelt sind; Kartenspiele mit Informationen über Menschen oder Dinge aus der Vergangenheit; Puzzles etc.</td></tr>
</table>

lassen sich besonders günstig über ethnographische Herangehensweisen herausarbeiten. So zeigte sich bei der Beobachtung von Kindergartenkindern beim Spiel mit einer Spielzeugritterburg, dass einige Mädchen den in das Spielzeug eingeschriebenen geschichtlichen Kontext schnell ignorierten und mit den Figuren in ein Vater-Mutter-Kind-Spiel abglitten,[86] oder dass ein Bub, der in seinem Kinderzimmer eine Plastikritterburg zur Verfügung hatte, stolz erklärte, diese als Landefläche für seine LEGO®-*Star-Wars*-Flugobjekte zu nutzen.[87] Gleichwohl sind auch Beispiele dokumentiert, bei denen etwa Buben aus Zoo-Spielsets und anderen Plastikfiguren ein Indianer-und-Cowboy-Spiel entwickeln.[88]

Es ist unverkennbar, dass sich geschichtsdidaktische Forschung noch dichter einem derartigen Spielen von Kindern annähern muss, um das von außen Beobachtbare durch die Sicht der Spielenden von innen zu ergänzen. Dabei lässt sich dann etwa auch nach spezifischen Aspekten fragen, wie etwa ob dabei Vergangenheit und Gegenwart als Zeitdifferenz eine Rolle spielen oder ob im Spiel eine Zeitvergessenheit dominiert, in der Raum und Zeit ignorierte Größen darstellen.[89] Es gilt zu klären, ob etwa ein Kind mit seinen Ritterfiguren im Spiel in einer Gegenwart (i.e. »zweite Gegenwart«) ist oder ob nicht doch ständig Fragen der zeitlichen

86 Kühberger & Karl, 2021, 180-211.

87 Kühberger, 2019 (16.4.2020).

88 Fritz, 2018, 316.

89 Vgl. dazu den Beitrag von Jörg van Norden in diesem Band.

Alterität mitschwingen oder implizit verhandelt werden.[90] Aufgrund ethnographischer Beobachtungen von spielenden Kindergartenkindern, denen eine Ritterburg mit Figuren zur Verfügung gestellt wurde, sind Zweifel angebracht, ob eine derartige Unterscheidung trennscharf dokumentiert werden kann, zumal eine Immersion in eine imaginierte Spielwelt, die für die Spieler_innen gedanklich vielleicht in einer Vergangenheit (letztlich eigentlich in der Geschichte) liegt, zwangsläufig von außen nur als ein Spiel in einer Gegenwart beobachtbar ist.[91]

Spannend und bisher wenig beachtet sind auch Spielsachen, die bei ihrer Markteinführung im Grunde keine vergangenen Lebenswelten darstellten, sondern eigentlich gegenwärtige Phänomene, die sich jedoch gegenüber den Moden und dem Wandel am Spielzeugmarkt als persistent erwiesen und auch heute noch in ganz ähnlichen Formen verkauft werden, ohne dass dabei in der neuen Gegenwart die darin lagernden historischen Referenzen überhaupt noch erkannt werden. Hierfür kann etwa das »imperiale Spielzeug« angeführt werden, wie es um die Jahrhundertwende in Deutschland eingeführt wurde. Während die Zinnsoldaten, die die deutschen Schutztruppen in Südwestafrika darstellten, schnell verschwanden bzw. zumindest bis 1945 durch jeweils aktuellere Varianten von Soldaten ersetzt wurden, verfingen sich andere um 1900 eingeführte Spielsachen mit kolonialem Anstrich in der kulturellen Gewohnheit der Mittelschichten Mitteleuropas. So fanden etwa im Laufe des 19. Jahrhunderts außereuropäische Spielzeugtiere (Affen, Elefanten, Löwen etc.) parallel zum Imperialismus der Zeit Einzug in Kinderzimmer. Diese exotischen Spielzeugtiere, die immer lebensnäher dargestellt wurden, sind nach Jakob Zollmann Repräsentanten des »fremden«, »abenteuerlichen«, »außergewöhnlichen« kolonialen Anderen, die zunächst die Gefühle der erwachsenen Käufer_innen anzogen und auf die koloniale Großwildjagd verwiesen:[92] »By 1900, the African animal kingdom has achieved a permanent place in the German bourgeois nursery.«[93] Ein ähnliches Phänomen sind auch sogenannte »Negerpuppen«, die etwa zeitgleich Einzug in die kindliche Spielwelt hielten und dabei vor allem das Konzept der »Rasse« vermitteln sollten.[94] Auf diese Weise kommt es zu wenig beachteten Kontinuitäten, die sich ihrer Ursprünge

90 Hier gilt es zu diskutieren, inwieweit Aushandlungen im Spiel als Teil des Spiels gesehen werden. Beobachtungen von Kinderspiel legen jedoch nahe, nicht nur die Vertiefung im Spiel, sondern auch die abstrakten Absprachen und Suchbewegungen nach Materialien als Teil des Spielens zu betrachten. – Vgl. dazu auch Herzig/Mathis in diesem Band.

91 Vgl. Kühberger & Karl, 2021. – Vermutlich könnte man darüber nachdenken, ob man Beobachtungssettings konzipiert, in denen Kinder – während sie mit Spielsachen mit Vergangenheitsreferenz spielen – fragend seitens der Forscher_innen unterbrochen werden, um über ad-hoc-Introspektionen derartige Momente zu dokumentieren.

92 Zollmann, 2018, 256-257 und 260.

93 Ebd., 259.

94 Ebd., 260-264.

oft wenig bewusst bleiben oder sie trotz Tradierung ausblenden. Hierbei ist etwa auch auf das Cowboy- und Indianer-Spielen zu verweisen.[95]

Da Geschichte jedoch immer auch Orientierungen und Identitäten verhandelt bzw. anbietet, sind auch bei Spielen und Spielsachen mit Vergangenheitsreferenzen Kontroversen unausweichlich. So wurden etwa geschichtliche Darstellungen von einem Tanzbären mit fahrendem Volk[96] und von einer mittelalterlichen Jagdgesellschaft[97] in Form von Plastikfiguren aus Tierschutzgründen in Großbritannien kritisiert[98] oder auch die Darstellung eines schwarzen Sklaven mit Halsband in einem Piratenspielset in den U.S.A. als rassistisch abgelehnt.[99] Eine brisante Sonderstellung nehmen in diesem Rahmen auch Spiele und Spielzeug mit Bezug auf den Nationalsozialismus und Holocaust ein. Während das weithin bekannte LEGO®-Konzentrationslager-Set von Zbigniew Libera (1996) als Kunstwerk – mit Kritik an der Kommerzialisierung des Holocaust – angesehen werden kann und auch das Brettspiel »Train« von Brenda Brathwaite (2006), bei dem man kleine gelbe Menschen auf Züge mit unbekannten Bestimmungsort verladen muss, für die Entwicklerin stärker ein soziales Experiment zum Thema »Komplizenschaft« darstellt als ein Spiel,[100] existieren dennoch Spiele und Spielsachen, die vorrangig zum Spielen konzipiert wurden.[101] Neben fragwürdigen Computerspielen und Apps (z.B. »Auschwitz Concentration Camp«/2016)[102] sind dies etwa Hitler-Anziehpuppen[103] oder auch Wehrmachtssoldaten von LEGO®-ähnlichen Spielsystemen.[104] Offensichtlich verlaufen irgendwo zwischen den symbolischen Darstellungsmodi der Vergangenheit und dem ethisch-moralisch Darstellbaren Grenzen, die aufgrund von gesellschaftlichen Bedingungen und Diskursen jeweils neu für das Geschichtsspiel auszuhandeln sind. Die Kulturabhängigkeit wird dabei jedoch durch eine sich globalisierende Spielzeugindustrie herausgefordert. Die Bilder, die ausgelöst werden durch die Symbolisierungen, die in Spielen und Spielsachen mit Vergangenheitsbezug angelegt sind, scheinen für die Produzenten im 21. Jahrhundert immer schlechter handhabbar zu werden. Vielleicht ist dies auch mit ein Grund dafür, dass eine Tendenz beobachtbar ist, (selbst klassische) historische Themen immer stärker in Fantasy-Kontexte abgleiten zu lassen. Da nicht »real«, erscheinen phantastische Geschehen, grausame Kämpfe, gruppenbezogene

95 Vgl. McGrath, 2001; Kühberger in diesem Band.
96 Playmobil®, Nr. 3632. – Vgl. Windmüller, 2009, 31-32.
97 Playmobil®, Nr. 3628.
98 Bachmann, 2004, 118.
99 Vgl. Kühberger, 2020a, 297-298.
100 Vgl. dazu auch den Beitrag von Körber in diesem Band.
101 Liberman, 2001, 775-776; Seriff, 2017, 157-163.
102 Custodero. La Repubblica, 17.06.2016.
103 Salzburg Museum/Salzburger Spielzeug Museum, Inventar-Nr. S 0342-2019 (Ukraine/2008).
104 Vgl. https://cobitoys.de/(16.4.2020).

Abwertungen etc. offenbar akzeptabler. Es entstehen aber auch – unabhängig von einer solchen Konfliktvermeidungsstrategie der Spielzeugproduzent_innen gegenüber sich wandelnden Normen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten – neue Herausforderungen, da *Fantasy-History-Blending* die Nutzer_innen mit neuen Fragwürdigkeiten rund um das Wirklichkeitsbewusstsein[105] zurück lässt, *ficta* und *facta* zur Disposition stellend.

5. Literatur- und Quellenverzeichnis

Asbrand, B., Martens, M. & Petersen, D. (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16* (2), 171-188.

Bachmann, F. (2004). *30 Jahre Playmobil.* Königswinter: Heel.

Bachmann-Medick, D. (2007). *Cultural turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (2. Aufl.) Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Barsch, S. & Kühberger, C. (2020). Mit allen Sinnen lernen? Zur Vielseitigkeit des historischen Lernens. In S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 385-404). Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Baxter, J. E. (2016). Adult nostalgia and children's toys past and present. *International Journal of Play*, *5* (3), 230-243. DOI: https://doi.org/10.1080/21594937.2016.1220046.

Bayless, M. (2015). Disney's Castles and the Work of Medieval in the Magic Kingdom. In T. Pugh & S. L. Aronstein (Hg.), *The Disney middle ages: A fairy-tale and fantasy past* (S. 39-56). New York: Palgrave Macmillan.

Berger, A. A. (2014). *What objects mean: An introduction to material culture.* Walnut Creek, CA: Left Coast Press Inc.

Bernsen, D. (2020). *Historische Themen in Spielen: Geschichte spielen oder Holzklötzchen schieben?* verfügbar unter https://geschichtsunterricht.wordpress.com/2020/03/31/saz-remscheid/ (10.3.2021).

Berry, V. (2017). Que trouve-t-on dans une chambre d'enfant? Un inventaire de la culture matérielle enfantine. In G. Brougère & A. Dauphragne (Hg.), *Les biens de l'enfant: Du monde marchand à l'espace familial* (S. 181-232). Paris: nouveau monde.

Bisson, V. J. (2010). *Historical Film Reception: An Ethnographic Focus beyond Entertainment*. Eugene [Masterarbeit]. University of Oregon, Eugene, OR.

Borde, V. (2020). Das Verhältnis von Spielmitteln und Lernen aus Elternperspektive. In V. Mehringer & W. Waburg (Hg.), *Spielzeug, Spiele und Spielen: Aktuelle*

105 Es geht dabei um das »Erkennen der Grenze zwischen realen und fiktiven Ereignissen und Personen«. – Pandel, 2007, 11.

Studien und Konzepte (S. 87-102). Heidelberg: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-29933-0_5.

Borries, B. von (1980). Alltägliches Geschichtsbewusstsein: Erkundung durch Intensivinterviews und Versuch von Fallinterpretationen. *Geschichtsdidaktik*, *5*, 243-262.

Breuer-Weber, B. (1966). *Wir spielen Indianer.* München: Schneider.

Brockamp, M. & Erne, A. (2014). *Alles über Prinzessinnen.* Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.

Brougère, G. (2006). Toy houses: A socio-anthropological approach to analysing objects. *Visual Communication*, *5*(1), 5-25. DOI: https://doi.org/10.1177/1470357206060916.

Buckingham, D. (2011). *The material child: Growing up in consumer culture*. Cambridge: Polity Press.

Bühl-Gramer, C. (2014). »Per Brettspiel in die Vergangenheit«: Historische Realität in Spielwelten. *Public History Weekly*. DOI: https://doi.org/10.1515/phw-2014-2253.

Charpy, M. (2019). L'histoire plastique, entre standards et braconnages. *Sociétés & Représentations*, 47, 93-121. DOI: https://doi.org/10.3917/sr.047.0093.

Choi, K. W. Y. (2016). On the fast track to a head start: A visual ethnographic study of parental consumption of children's play and learning activities in Hong Kong. *Childhood*, *23*(1), 123-139. DOI: https://doi.org/10.1177/0907568215586838.

Convenevole, R. & Bottone, F. (2002). *La storia di risiko e l'anello mancante: Origini ed evoluzione del gioco strategia più diffuso*. Rom: Edizioni Novecento.

Custodero, A. (17. Juni 2016). App antisemita simula la vita degli ebrei ad Auschwitz: »E'un gioco-parodia«, ma è polemica. *La Repubblica*. https://www.repubblica.it/tecnologia/mobile/2016/06/17/news/app_antisemita_auschwitz_spagna-142233096 (21.12.2020).

Deterding, S. (2008). Wohnzimmerkriege: Vom Brettspiel zum Computerspiel. In R. F. Nohr & S. Wiemer (Hg.), *Strategie spielen: Medialität, Geschichte und Politik des Strategiespiels* (S. 87-113). Berlin: LIT.

Errichiello, O. C. & Zschiesche, A. (2012). Das Prinzip der Selbstähnlichkeit. In O. C. Errichiello & A. Zschiesche (Hg.), *Markenkraft im Mittelstand: Was jeder Manager von Dr. Klitschko und dem Papst lernen kann* (S. 58-73). Wiesbaden: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-8349-4289-0_4.

Evans, S. K., Pearce, K. E., Vitak, J. & Treem, J. W. (2017). Explicating Affordances: A Conceptual Framework for Understanding Affordances in Communication Research. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *22*(1), 35-52.

Falkenberg, K. (2015). *Notspielzeug: Die Phantasie der Nachkriegszeit.* Petersberg: Michael Imhof.

Fetzer, M. (2012). Lernen in einer Welt der Dinge: Methodologische Diskussionen eines Objekt-integrierenden Ansatzes zur mikroethnographischen Unter-

richtsanalyse. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hg.), *Feld und Theorie: Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 121-135). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. DOI: https://doi.org/10.2307/j.ctvdfogp7.10.

Finck, T., Scharfenberg, N., Colon, C. D. & Hegeman, M. (2009). *Masse Wild-West-Figuren und Zubehör deutscher Hersteller: Teil 2*. Rottenbach: Finck.

Fritz, J. (2018). *Wahrnehmung und Spiel*. Weinheim: Beltz Juventa.

Gehrmann, S. (2019). *Aspirationen, kulturelles Kapital und soziale Herkunft: Eine quantitativ-empirische Untersuchung von Grundschulkindern in Deutschland*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-24604-4.

Gibson, J. J. (1977). The Theory of Affordance. In R. Shaw & J. D. Bransford (Hg.), *Perceiving, Acting, and Knowing: Toward an Ecological Psychology* (S. 67-82). Hillsdale, NJ: Wiley.

Gibson, J. J. (1982). *Wahrnehmung und Umwelt: Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung*. München, Wien: Urban & Schwarzenberg.

Ginoulhiac, M. (2019). *Architectural Toys: The construction of an education*. International Toy Research Association, verfügbar unter hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-02090933/document (16.04.2020).

Golden, J. C. & Jacoby, J. W. (2018). Playing Princess: Preschool Girls‹ Interpretations of Gender Stereotypes in Disney Princess Media. *Sex Roles*, 79(5-6), 299-313. DOI: https://doi.org/10.1007/s11199-017-0773-8.

Grissemann, O. (1936). *Das grosse Spielzeugbastelbuch* (Reprint 1936). Stuttgart: Franckh'sche Verlagshandlung.

Groot, J. de. (2009). *Consuming history: Historians and heritage in contemporary popular culture*. London: Routledge.

Grosch, W. (2007). Spielzeug. In H.-J. Pandel, G. Schneider, U. A. J. Becher, K. Bergmann, L. Beutel, C. Böttcher & M. Dörr (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (4. Aufl., S. 619-669). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Hammerl, T. (2018). *LEGO: Bausteine einer volkskundlichen Spielkulturforschung*. Dissertation. Münster, New York: Waxmann.

Hardtwig, W. & Schug, A. (Hg.). (2009). *History sells!: Angewandte Geschichte als Wissenschaft und Markt*. Stuttgart: Steiner.

Hildebrandt, P. (1904). *Das Spielzeug im Leben des Kindes*. Berlin: Söhlke Nachf. Heinrich Mehlis.

Hinz, F. & Körber, A. (Hg.) (2020): *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte*. Göttingen: V&R.

Holzen, A.-A. von (2019). Playmobil: Zur Narrativität des Spielzeugs und seiner Adaption in animierten Kurzfilmen. *kids+media. Zeitschrift für Kinder- und Jugendmedienforschung*, 2(9), 41-64.

Horn, S. & Sauer, M. (Hg.). (2009). *Geschichte und Öffentlichkeit: Orte – Medien – Institutionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hoy, B. (2018). Teaching History With Custom-Built Board Games. *Simulation and Gaming*, *49*(2), 115-133.

Huizinga, J. (2017). *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (25. Aufl.) Hamburg: Rowohlt.

Hunt, W. B. (1995). *So wirst du ein echter Indianer: Infos und Tips zum Selbermachen*. München: F. Schneider.

Kannenberg, D. (2005). Spiel mit der Geschichte – Geschichte im Spiel: Geschichte als Hintergrund und Inhalt von aktuellen Gesellschaftsspielen. In S. Mecking & S. Schröder (Hg.), *Kontrapunkt: Vergangenheitsdiskurse und Gegenwartsverständnis. Festschrift für Wolfgang Jacobmeyer zum 65. Geburtstag* (S. 389-406). Essen: Klartext.

Karrer, S. (2011). Tausche Weizen gegen Lehm: Die Rezeption des Mittelalters in der deutschsprachigen Brettspielwelt. In C. Rohr (Hg.), *Alles heldenhaft, grausam und schmutzig? Mittelalterrezeption in der Populärkultur* (S. 237-250). Wien: LIT.

Kübler, M. (2014). Dinosaurierforscher: Von den Knochen zu den Tieren. *SCHULE konkret*, *6*, 34-37.

Kübler, M. & Bietenhader, S. (2011). *Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern: Kinder in der deutsch-, italienisch- und romanischsprachigen Schweiz*, verfügbar unter www.historischesdenken.ch/assets/files/hd_gdsu_maerz_2011.pdf (20.04.2020).

Kühberger, C. (2018). The Private Use of Public History and its Effects on the Classroom. In M. Demantowsky (Hg.), *Public History and School: International Perspectives* (S. 69-83). Berlin: De Gruyter.

Kühberger, C. (2019). *Toys with Historical References as Part of a Material Culture: An Ethnographic Study on Children's Bedrooms*, verfügbar unter hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-02090966/document (16.04.2020).

Kühberger, C. (2020a). Spielzeug. In F. Hinz & A. Körber (Hg.), *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte* (S. 282-303). Berlin: UTB.

Kühberger, C. (2020b). Informelles Lernen mit Spielzeug? Ethnographische Beobachtungen zu Geschichtsdarstellungen im Kinderzimmer. In S. Barsch & J. van Norden (Hg.), *Historisches Lernen und Materielle Kultur: Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik* (S. 111-124). Bielefeld: transcript.

Kühberger, C. (Hg.). (2021a). *Ethnographie und Geschichtsdidaktik*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Kühberger, C. (2021b). Spielzeugindianer: Seltsamer Grenzgänger zwischen den Kulturen. In K. Kuhn, M. Nitsche, J. Thyroff & M. Waldis (Hg.), *ZwischenWelten: Disziplinäre Grenzgänge an den Rändern von Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung, Geschichts- und Kulturwissenschaften* (S. 80-98). Münster: Waxmann.

Kühberger, C. & Karl, K. (2021). Die Ritterburg im Kindergarten: Ethnographische Annäherungen. Zum Umgang mit einem geschichtskulturellen Produkt. In C. Kühberger (Hg.), *Ethnographie und Geschichtsdidaktik* (S. 180-211). Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Kühberger, C. & Pudlat, A. (Hg.). (2012). *Vergangenheits-bewirtschaftung: Public History zwischen Wirtschaft und Wissenschaft*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.

Latour, B. (2017). *Die Hoffnung der Pandora: Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft* (6. Aufl.) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Latour, B. & Roßler, G. (Hg.). (2017). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie* (4. Aufl.) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Liberman, R. (2001). Playing the Holocaust. In J. K. Roth & E. Maxwell (Hg.), *Remembering for the future: The Holocaust in an age of genocide: editor, Margot Levy, managing editor, Wendy Whitworth* (S. 769-778). Basingstoke, New York: Palgrave.

Martens, M., Asbrand, B. & Spieß, C. (2015). Lernen mit Dingen: Prozesse zirkulierender Referenz im Unterrich. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, *4*(1).

McGrath, A. (2001). Playing Colonial: Cowgirls, Cowboys, and Indians in Australia and North America. *Journal of Colonialism and Colonial History*, *2*(1), 1-19.

Milnor, K. (2005). Barbie as Grecian Goddess and Egyptian Queen: Ancient Women's History by Matell. *Helios*, *32*, 215-233.

Möhring, M. (2004). *Marmorleiber: Körperbildung in der deutschen Nacktkultur (1890 – 1930)*. Köln: Böhlau.

Montgomery, S. L. (1991). Science as kitsch: The dinosaur and other icons. *Science as culture*, *2*(1), 7-58.

Nelson, A. (2000). Halloween Costumes and Gender Markers. *Psychology of Women Quarterly*, *24*(2), 137-144.

Oswalt, V. & Pandel, H.-J. (2009a). Einleitung. In V. Oswalt & H.-J. Pandel (Hg.), *Geschichtskultur: Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart* (S. 7-13). Schwalbach: Wochenschau.

Oswalt, V. & Pandel, H.-J. (Hg.). (2009b). *Geschichtskultur: Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*. Schwalbach: Wochenschau.

Pandel, H.-J. (1980). Medien für historisches Lernen. *Lehrmittel aktuell*, *6*(3), 23-27.

Pandel, H.-J. (2007). Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Pandel, H.-J. (2015). *Historisches Erzählen: Narrativität im Geschichtsunterricht* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Poznanski, U. & Büchner, S. (2018). *Die allerbeste Prinzessin* (2. Auflage). Bindlach: Loewe.

Rantala, J. (2011). Children as consumers of historical culture in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, *43*(4), 493-506.

Raucci, S. (2009). Playing with Medusa: From Myth to Matell. *The Classical Bulletin*, *85*(2), 71-79.

Retter, H. (1979). *Spielzeug: Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel*. Weinheim: Beltz.

Richter, K. (2020). Bewertungskriterien für Spielzeug von Eltern: Eine qualitative Analyse von Amazon-Kund*innenrezensionen. In V. Mehringer & W. Waburg (Hg.), *Spielzeug, Spiele und Spielen: Aktuelle Studien und Konzepte* (S. 59-85).Wiesbaden: Springer.

Robertson, D. C., Breen, B. & Wegberg, T. A. (2014). *Das Imperium der Steine: Wie LEGO den Kampf ums Kinderzimmer gewann*. Frankfurt a.M.: Campus.

Rüsen, J. (1994). Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In K. Füßmann, H. T. Grütter & J. Rüsen (Hg.), *Historische Faszination: Geschichtskultur heute* (S. 3-26). Köln: Böhlau.

Rüsen, J. (1995). Geschichtskultur. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, *46*, 213-521.

Rüsen, J. (1997). Objektivität. In K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rüsen & G. Schneider (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5. Aufl., S. 160-163). Seelze/Velber: Kallmeyer.

Rüsen, J. (2013). Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln: Böhlau.

Sack, H. (Hg.). (2016). *Geschichte im politischen Raum: Theorie – Praxis – Berufsfelder*. Tübingen: A. Francke Verlag.

Schechner, R. (2006). *Performance studies: An introduction* (2. Aufl.). New York, NY: Routledge.

Schönemann, B. (2000). Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In B. Mütter, B. Schönemann & U. Uffelmann (Hg.), *Geschichtskultur: Theorie-Empirie-Pragmatik* (S. 26-58). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Schönemann, B. (2006). Geschichtskultur als Wiederholungsstruktur? *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, *34*(3-4), 182-191.

Seriff, S. (2017). Playing with Genocide: Holocaust War Games. In L. Magalhães & J. Goldstein (Hg.), *Toys and Communication* (S. 153-170). London: Palgrave Macmillan.

Siemens, D. (2007). Von Marmorleibern und Maschinenmenschen: Neue Literatur zur Körpergeschichte in Deutschland zwischen 1900 und 1936. *Archiv für Sozialgeschichte*, *47*, 639-682.

Spiritova, M. (2015). »Genosse ärgere dich nicht!«: Materialisierung von Geschichtsnarrativen in populären Medien am Beispiel von Gesellschaftsspielen. In K. Braun, C.-M. Dieterich & A. Treiber (Hg.), *Materialisierung von Kultur: Diskurse, Dinge, Praktiken. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde* (S. 551-560). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Stewart, S. (1993). *On longing: Narratives of the miniature, the gigantic, the souvenir, the collection*. Durham: Duke University Press.

Strader, W. H. & Rinker, C. A. (1989). A child centered approach to dinosaurs. *Early Child Development and Care*, *43*(1), 65-76.

Szesny, S. & Erne, A. (2018). *Was macht die Prinzessin?* Ravensburg: Ravensburger.

Thünemann, H. (2018). Geschichtskultur revisited: Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten. In T. Sandkühler & H. W. Blanke (Hg.), *Historisierung der Historik: Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag* (S. 127-149). Köln: V&R Unipress.

Wemhoff, S. (2019). Städtische Geschichtskultur zwischen Kontinuität und Wandel: Das Beispiel Straßburg 1871 bis 1988. Wien: LIT.

Windmüller, S. (2009). An der Nase geführt: Perspektiven auf das Phänomen »Tanzbär«. *Vokus*, *19*, 17-36.

Withagen, R., Poel, H. J. de, Araújo, D. & Pepping, G.-J. (2012). Affordances can invite behavior: Reconsidering the relationship between affordances and agency. *New Ideas in Psychology*, *30*(2), 250-258.

Zeppezauer-Wachauer, K. (2014). Drachenritter und Feenprinzessin: Die kreative Figurenkomposition gespielter Geschichte(n) und ihre Metamorphose. In S. Szabo & H. Köpper (Hg.), *Playmobil® durchleuchtet: Wissenschaftliche Analysen und Diagnosen des weltbekannten Spielzeugs* (S. 57-70). Marburg: Tectum.

Zimmermann, M. (2008). Der Historiker am Set. In T. Fischer & R. Wirtz (Hg.), *Alles authentisch? Popularisierung der Geschichte im Fernsehen* (S. 137-160). Konstanz: UVK.

Zollmann, J. (2018). Toys for Empire? Material Cultures of Children in Germany and German Africa, 1890-1918. In M. Brandow-Faller (Hg.), *Childhood by Design: Toys and the Material Culture of Childhood 1700–Present* (S. 255-272). New York, London: Bloomsbury.

Gestellte Geschichte(n)?
Geschichtsdidaktische Überlegungen zur performativen Inszenierung von »Spielzeug«

Christian Heuer

»Schauspielern denn auch die Dinge?«[1]

Im folgenden Beitrag geht es nicht um eine kulturgeschichtliche Perspektive auf das Spielzeug als die materielle Basis des Spielens. Auch soll nicht der Umgang mit dem Spielzeug und dessen Bedeutung für das Geschichtslernen und die individuellen Geschichtsbilder von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im Vordergrund stehen. Vielmehr soll im Weiteren versucht werden, die Entfaltung von Sinnhorizonten, die erzählten Geschichten, die sich in der Interaktion zwischen Menschen und den Dingen des Spielzeuges ergeben, zu thematisieren.[2] Es geht somit um die bislang im geschichtsdidaktischen Diskurs um das Spielzeug eher vernachlässigte Performativität der mittels Spielzeug gestellten Geschichten und um das Ausloten von Möglichkeiten, diese Ding-Assemblagen als geschichtskulturelle Tatsachen geschichtsdidaktisch-anschlussfähig im Sinne einer skizzierten Ästhetik historischen Lernens zu beschreiben.[3]

1. Playmobil®-Geschichte(n)

Als am 30. Oktober 2008 der Entertainer Harald Schmidt im Rahmen seiner Late-Night-Show im Ersten Deutschen Fernsehen mit Playmobil® spielte, war das sogar den Chef-Feuilletonisten der Bundesrepublik einen Jubelruf wert: »Die größte Playmobilaktion aller Zeiten«[4] titelte die FAZ.

Der Entertainer hatte in dieser Sendung, gemeinsam mit seinem damaligen Side-Kick den fünften Band der im selben Jahr erschienenen »Deutschen Gesell-

1 Bloch, 1985, 173.

2 Vgl. Hahn, 2013.

3 Vgl. Deile, 2016.

4 Cammann, 2008.

schaftsgeschichte« vom Bielefelder Großhistoriker Hans-Ulrich Wehler, über den Zeitraum von 1949 bis 1990, mit Playmobil®-Figuren und anderem Spielzeug nachgespielt und »nachgestellt«.[5]

Schmidt aber hatte nicht allein gespielt, sondern vielmehr das sperrige Wehlersche Werk der deutschen Gesellschaftsgeschichte performativ inszeniert und eben nicht nur mit Hilfe von Spielzeug nachgestellt, sondern eine Interpretation der Interpretation, quasi eine Meta-Geschichte der Geschichte mit Spielzeug erzählt.[6] Als »Playmobilgeschichte« bezeichnete Alexander Cammann die Schmidt'sche Performance, »als Fortsetzung der Gesellschaftsgeschichte mit anderen Mitteln«[7].

Aus einer kulturtheoretischen Perspektive war Harald Schmidt in diesem Fernsehmoment beides zugleich. Spieler und Erzählinstanz, *Homo ludens* und *Homo narrans.* Die Verwandtschaft der beiden anthropologischen Grundfiguren war augenscheinlich geworden, die Familienähnlichkeiten nicht zu übersehen.[8] Spielen und Erzählen, Spielzeug und Geschichte(n) hatten in diesem Moment ganz viel, ja alles, miteinander zu tun. Für diesen knapp 30-minütigen medialen Augenblick rückte die Vorstellung ins Illusionäre, »dass mit dem Illusionismus von Spielfigurenarrangements die Komplexität der modernen Geschichte nicht dargestellt werden könne«[9]. Das Geschichte erzählende Tier[10] konnte als ein spielendes gedacht, (populäre) Kulturen als Erzählspiele verstanden werden.[11]

Das Zeug des Spiels wurde durch die Schmidt'sche performative Inszenierung zweckentfremdet und transformierte durch diesen künstlerischen Akt zu »Wozu-Dingen«, die von sich aus zum Erzählen der Gesellschaftsgeschichte herausforderten. Die verwendeten Plastikfiguren nahmen in diesem Moment eine ambivalente Stellung zwischen *Spielzeug* und *Kunstding* ein.[12] Sie waren nicht allein da, um mit ihnen zu spielen, sondern gerade auch, um zu erzählen – ohne dabei das eine oder das andere ausschließlich zu tun. Es waren ja auch nicht nur die Dinge, die erzählten. Die Geschichte musste von Schmidt erzählt und von den Zuschauer_innen verstanden werden. Und es war nicht die Wehler'sche Gesellschaftsgeschichte, die er performativ inszenierte, sondern die einer Gegenwart –seiner, unserer Gegenwart. Eben eine Meta-Geschichte der Geschichte, die Schmidt'sche »Meistererzählung« inszeniert als »Meisterstück«, wie Martin Sabrow schrieb.[13]

---

5 Bahners & Cammann, 2009, 16. Die Aufzeichnung der Inszenierung unter https://www.youtube.com/watch?v=HRzLv1D_wcE (21.12.2020).

6 Vgl. Sabrow, 2014, 149-151.

7 Cammann, 2008.

8 Vgl. Koschorke, 2012, 13.

9 Bahners, 2008.

10 Vgl. Gottschall, 2012.

11 Vgl. Müller-Funk, 2008.

12 Vgl. Ebeling, 2008.

13 Sabrow, 2014.

Aber es war auch nicht Schmidt allein, der erzählte. Die Dinge selbst, das Spielzeug, müssen als »Partizipanden«[14] seiner Inszenierung betrachtet werden. Sie haben ihn eine ganz bestimmte Geschichte erzählen und uns als Zuschauer_innen und Rezipient_innen eine ganz bestimmte Geschichte verstehen lassen. Von diesen Figuren aus Plastikgranulat ging der rote Faden aus: »Nicht wir versetzen uns in sie, sie treten in unser Leben«[15]. Der Sinnhorizont der erzählten Geschichte entfaltete sich zwischen dem Spielzeug, dem Erzähler Schmidt und uns, den Zuhörer_innen als Mitspieler_innen.

Schmidt, die Dinge und wir, wir alle waren in diesem Moment Knoten im Netz der performativ inszenierten anderen Gesellschaftsgeschichte der Bundesrepublik. Wir alle waren beteiligt am, und miteinander verstrickt im *doing history*: »Das Subjekt des Sehens ist das Objekt des visuellen Akteurs, von dem es genötigt wird«[16].

2. Geschichtsdidaktische Perspektiven

Im Diskurs der Geschichtsdidaktik, die sich eben auch als Kulturwissenschaft verstehen lässt, fehlte eine Thematisierung der Dinge und ihrer inhärenten Apellstruktur bis auf wenige Ausnahmen bislang nahezu völlig[17]. Erst unlängst erschien ein geschichtsdidaktisch-profilierter Sammelband, der erstmalig die materielle Kultur im Kontext neuerer Theorieangebote als Bestandteil historischen Lehrens und Lernens thematisiert.[18]

Diese Leerstelle erscheint umso erstaunlicher, weil es gerade die Quellenorientierung historischen Lernens war, die innerhalb des disziplinären Diskurses der Geschichtsdidaktik seit ihrer Konstituierung als wissenschaftliche Disziplin immer wieder als Grundlage ihrer theoretischen Modellierungen normativ festgesetzt wurde. Quellen aber wurden von der Geschichtsdidaktik und ihren Protagonist_innen immer als Texte begriffen, denen man sich als historisch lernendes Subjekt bediente. Insbesondere die materiellen Dinge wurden so zu textuellen »Objekten der Erkenntnis«[19]. Städte konnte man lesen wie ein Buch, Steine zum Reden bringen und Spielwelten wurden nach ihrer Referenz auf historische Realitäten hin analysiert. Auch wenn immer wieder das Koselleck'sche Vetorecht der Quellen[20] als normative letzte Instanz diskursiv innerhalb der *Scientific Community* gesetzt

14 Hirschauer, 2004, 74.
15 Benjamin, 1982, 273.
16 Bal 2006, 24.
17 Vgl. Kühberger, 2018a; 2020; van Norden, 2018.
18 Vgl. jetzt die Beiträge im jüngst erschienenen Band von Barsch & van Norden, 2020.
19 Meyer-Drawe, 1999, 331.
20 Vgl. Koselleck, 1992.

wurde, erfuhr die Einflussnahme, die »Widerworte«[21] dieser ›letzten‹ Dinge keine Beachtung. Quellen in ihrer spezifischen Materialität, in ihrem gegenwärtigen Herausforderungscharakter zu thematisieren, kam den Teilnehmer_innen des geschichtsdidaktischen Diskurses dabei, mit einzelnen Ausnahmen, wie z.B. der von Thorsten Heese für das Handlungsfeld Museum,[22] nicht in den Sinn.

So finden wir auch in der erweiterten und überarbeiteten 3. Auflage der Monographie von Markus Bernhardt zum »Spiel im Geschichtsunterricht«[23] keine Ausführungen zum materiellen Gegenüber, dem Spielzeug. Lediglich im längst aus der Zeit gefallenen Handbuch »Medien im Geschichtsunterricht«, das in seiner Erstauflage bereits 1999 erschienen ist, thematisiert Waldemar Grosch das Spielzeug, allerdings lediglich aus einer streng kulturgeschichtlichen Perspektive.[24] Damit bewegte sich auch Grosch im Rahmen eines tradierten Diskurszusammenhangs, in dem Spielzeug ohne seinen eigentlichen Zweck verhandelt wurde. Bereits 1928 hatte es sich Walter Benjamin, anlässlich des Erscheinens einer Reihe von Publikationen zum Spielzeug und eines Ausstellungsbesuchs im Märkischen Museum in Berlin, »versagt, vom kindlichen Spielen zu handeln, um in ausdrücklicher Beschränkung auf sein gegenständliches Material sich ganz der Geschichte des Spielzeugs selber zu widmen«[25]. Eine ähnliche Entsagung finden wir auch noch bei Grosch am Anfang des 21. Jahrhunderts. Eine explizit geschichtsdidaktische Perspektive, die die Vermittlung und Rezeption von Geschichte(n) durch Spielzeug und vom Spielzeug mit den Begriffen der Wissenschaft vom historischen Lernen und Lehren analysiert, wird auch bei ihm nicht sichtbar.

Wenn also in vorliegenden Überlegungen versucht werden soll, die mittels Spielzeug gestellte(n) Geschichte(n) und ihren performativen also interaktiven Charakter theoretisch zu fassen, dann reichen die Wissensordnungen des etablierten »Koordinatensystem[s]«[26] der Geschichtsdidaktik zunächst nicht aus, um dieses zu tun.

Vielmehr müssen nicht-einheimische Begriffe, also Ansätze, Kategorien und Konzepte aus anderen kulturwissenschaftlichen Disziplinen herangezogen werden. Es handelt sich also im Folgenden vor allem um den Versuch, die gestellten Geschichten aus einer trans-disziplinären Perspektive heraus theoretisch zu befragen, um geschichtsdidaktische Anschlussmöglichkeiten zu entwerfen.

Die niederländische Kulturtheoretikerin Mieke Bal hat für einen solchen transdisziplinären Zugriff den Begriff der Kulturanalyse gefunden und geprägt. Ein Ver-

---

21 Bal, 2016, 8.
22 Vgl. Heese, 2011.
23 Vgl. Bernhardt, 2018.
24 Vgl. Grosch, 2017.
25 Benjamin, 1969, 61.
26 Jeismann, 1988, 6.

fahren, das beweglich bleibt und ihren Objekten ein Einspruchsrecht zugesteht. Gerade in diesem Zugriff, der dem Artefakt, dem Objekt und Ding, und eben auch der Quelle ein ›Einspruchsrecht‹ zugesteht, lassen sich die performativ-erzeugten Beziehungen zwischen Mensch und Spielzeug, das deiktische Moment der hier näher thematisierten Ding-Assemblagen fassen und als Kommunikationssituation historischen Erzählens, des *doing history*, beschreiben.[27] In diesen Situationen treten dann die Dinge des Spielzeugs in einen Dialog mit den erkennenden, also Sinn konstruierenden Subjekten und werden so zu Teilnehmenden eigen-sinniger historischer Erzählungen: »Der Körper des Dings, das »Es«, tritt in Dialog mit dem Körper des erkennenden Subjekts, dem »Ich«[28].

3. Spielzeug, Spielwelten, Erzählspiele

So neu, wie es uns die Autoren der FAZ seinerzeit glauben lassen wollten, war sie aber schon damals nicht, die »Playmobilaktion« von Schmidt. Die historische Kunst des Dioramenbauens hatte nicht erst in diesem Moment seine Auferstehung gefeiert.[29] Denn die Figuren aus Plastikgranulat, seien sie von Playmobil® oder LEGO®, hatten bereits zu diesem Zeitpunkt, 2008, die Spielplätze der Kinderzimmer längst verlassen.[30] Sie wurden und werden seitdem immer wieder in den verschiedenen geschichtskulturellen Handlungsfeldern und an den unterschiedlichsten Orten genutzt, um Geschichte und Geschichten zu erzählen und performativ zu inszenieren. Und dies weltweit.

Seien es im Reutlinger Heimatmuseum die »Spielgeschichte(n)« von Playmobil®, in Kalkriese die Geschichte der Varusschlacht, auf Korsika die Geschichte Napoleons oder in Athen die Geschichte der griechischen Revolution in Form von Dioramen; sei es in Fotografien, der aufwändigen *LEGO®graphy* des digitalen Raumes, bei der Bildkonen des kollektiven Gedächtnisses mittels Spielzeug inszeniert werden, oder auch in der Kunst – man erinnere sich an Liberas Konzentrationslager aus LEGO®[31] –, im Salzburger Spielzeug-Museum, im städtischen Raum, in den Spielzeugabteilungen der großen Kaufhäuser oder eben in der »Dingvielfalt«[32] des Kinderzimmers.

27 Vgl. Müller-Funk, 2010.
28 Korff, 2011, 14.
29 Vgl. Bahners & Cammann, 2009, 16
30 Vgl. Köpper & Szabo, 2014.
31 Vgl. Seriff, 2018.
32 Gehrke-Riedlin, 2002, 22.

An all diesen Orten, auf all diesen Bühnen, hat das Spielzeug längst Einzug gehalten und seinen Auftritt gehabt, um Geschichte darzustellen, große Geschichte und kleine Geschichten zu erzählen und performativ zu inszenieren.

Sei es zum Zweck der scheinbaren Rekonstruktion vergangener Ereignisse wie in Kalkriese, der ästhetischen Erfahrung im Jewish Museum New York, der Illustration bekannter Geschichten auf Korsika, der verkaufsfördernden Animation von Kund_innen im Kaufhaus oder eben auch zum Zweck des zweckfreien Kinderspiels.

Auch wenn sich viele dieser Geschichten, je nach Inszenierungsort, mehr oder weniger um Plausibilitäten bemühen, etwa wenn die gestellten Bildikonen gemeinsam mit authentischen Bildquellen präsentiert oder wenn die »richtigen Sachverhalte«[33] bei den begleitenden Führungen durch die Ausstellungen erörtert werden, bewegen sich diese Inszenierungen innerhalb eines Möglichkeitsraumes historischen Erzählens, der insbesondere auch *eigen-sinnige* Konstruktionen des Historischen umfasst und der gerade deswegen von uns gegenwärtige Orientierung verlangt. Schnell finden sich dann in diesen Spielwelten Lady Gaga neben mittelalterlichen Rittern, fahren Eiszeitkinder auf Knochen Ski,[34] segeln Wikinger neben Piraten oder tummeln sich Drachen in Ritterburgen.[35]

Und man kann auf diese gestellten Welten, auf die Bilder und Stereotypen immer schon mit dem schulmeisterlichen Zeigefinger reagieren. Diese so inszenierten Geschichten entsprechen nicht den geschichtsdidaktischen Standards der Triftigkeiten. Hier verschwimmen die Zeiten, multiplizieren sich die temporalen Bezüge mit sich selber. In diesen Welten gibt es selten plausible lineare Ordnungen oder empirische Triftigkeiten. Die Geschichtsdidaktik erscheint dann schnell als Spielverderber_in auf der geschichtskulturellen Bühne, wenn sie diese Geschichtsdarstellungen auf historische Realitäten bezieht, die gestellten Ding-Geschichten dem Denkrahmen ihrer eigenen Wissensordnungen unterwirft und dadurch von ihrem Eigensinn abstrahiert.

Denn diese Spielwelten lassen sich nicht chronologisch in den Griff bekommen. Auch hier gibt es keine historische Wirklichkeit, auf die sie verweisen: »Dieser Komplexität ist nicht zu entkommen, denn selbst wenn wir es wünschen sollten, werden uns die Zeiten nicht den Gefallen tun, sich hübsch aufgeräumt in Reih und Glied aufzustellen.«[36] Vielmehr kann hier alles gleichzeitig passieren. Und es sind die Dinge, das Spielzeug in seiner Potentialität und Polyvalenz, das diese Welten als Bedeutungswelten evoziert[37] und gerade dadurch Auswirkungen auf das Ge-

33 Interview Rau, 2014, 110.

34 Ebd., 110.

35 Vgl. Kühberger, 2018b.

36 Landwehr, 2020, 24.

37 Vgl. Hahn, 2015, 52-53.

schichtsbewusstsein und die Geschichtserzählungen der Teilnehmer_innen haben. Spielzeug, wie die bekannten Figuren aus Plastikgranulat sind immer auch epistemische Dinge in die sich die Projektionen und Vorstellungen seiner Zeit eingeschrieben haben.[38] Es sind diese Projektionen, nicht das Handeln der Dinge, die befremden, herausfordern und uns aufmerksam machen. Nicht das dargestellte Konzentrationslager ist es, was uns in Liberas Kunst verunsichert. Es ist das Ding, das Konzentrationslager aus Spielzeug, aus LEGO®, das heraus- und überfordert. Im Ding selbst aber liegt nichts verborgen, die Geschichte wird erst im Zuge der Interaktion von Mensch und Ding inszeniert. Eventuell ist es das, was Hans-Peter Hahn mit dem »Eigensinn der Dinge«[39] umschrieben hat.

Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft lassen sich in diesen eigensinnigen Spielwelten nur als Projektionsflächen der jeweiligen Präsenz in der Erzählgegenwart verstehen. Es sind keine ontologischen Realitäten, die zwangsläufig aufeinander folgen und folgen müssten.[40] Vielmehr sind diese gestellten Geschichten als Praxen einer Vergegenwärtigung des Historischen zu betrachten, durch welche die zeitliche Ordnungen erst im Zusammenspiel zwischen Spielzeug, Spieler_in und Zuschauer_in entstehen und zur Reaktion, dem eigensinnigen Spielen und Verstehen, herausfordern.

Denn das was Menschen auszeichnet, nämlich die Fähigkeit, Verbindungen zwischen diesen verschiedenen Zeitschichten, zwischen den erzählten Geschichten und den nicht erzählenden Dingen zu stiften, ist es, was diese Spielwelten überhaupt erst entstehen lässt. Welten, die es so nie zuvor gegeben hat. Nämlich gegenwärtige, vergangene und zukünftige Welten – und alle zugleich. Es ist die Fähigkeit eben diese Differenzen zwischen Fakt und Fiktion, Original und Fälschung, ›der‹ Geschichte und den Geschichten, aufzuheben, ja man könnte sagen, mit ihnen zu *spielen*.[41]

Aber… die so entstehenden Spielwelten sind nie Rekonstruktionen der Vergangenheit oder Repräsentationen vergangener Welten, sondern vielmehr sind sie historische Erzählungen der Gegenwart, die, so paradox das ist, versuchen etwas was so nie war, zu inszenieren, um das Davor durch das Danach zu verändern. Eine paradoxe Geschichtlichkeit tritt in diesen gestellten Geschichten zu Tage.[42] »*Ceci n'est pas une pipe*« und das hier nicht die griechische Revolution, Rudi Dutschke und 68 oder ein nationalsozialistisches Konzentrationslager: Es »sind zeitweilige Welten

38 Vgl. Rheinberger, 2014.
39 Hahn, 2018, S. 21-22.
40 Vgl. Landwehr, 2016, 287.
41 Vgl. Koschorke, 2017, 12.
42 Vgl. Keller-Drescher, 2010, 246.

innerhalb der gewöhnlichen Welt, die zur Ausführung einer in sich abgeschlossenen Handlung dienen«[43], schrieb Huizinga bereits 1938 in seinem *Homo Ludens*.

Diese performativ inszenierten Welten, die gestellten Geschichte(n), sind als ›Erzählspiele‹ so in erster Linie kulturelle Tatsachen, die es wohl eher in ihrem Eigensinn, als Spielplätze historischen Erzählens, ästhetisch wahrzunehmen und zu verstehen gilt, als sie in ihrer Referenzialität auf historische Wirklichkeiten analytisch zu beschreiben. Bereits Huizinga schrieb in seinem epochemachenden Werk davon: »Das Spiel, so sagten wir, hat eine gewisse Neigung, schön zu sein.«[44] Die gestellten Geschichten zielen mehr auf ästhetisches Erleben als auf belehrende Erfahrung.

Vor diesem Hintergrund lassen sich diese Erzählspiele wohl besser auch als Teil einer künstlerischen Praxis verstehen, die sich darum bemüht, den Möglichkeitsraum kultureller Ordnungen zu vermessen und Alternativen aufzuzeigen. Alternativen auch für das historische Erzählen in unsicheren Zeiten.[45] In diesen Erzählspielen wird die Logik des Kollektivsingulars Geschichte gerade dadurch außer Kraft gesetzt, weil in ihnen die Regeln der zeitlichen Ordnung außer Kraft gesetzt werden können.[46] Die gestellten Geschichten der Erzählspiele erscheinen so als Laboratorien historischen Erzählens, der Sinnbildung und des Sinn-Verstehens, *par excellence*: Spielwelten als Erzählspiele.

4. Respekt vor den Dingen des Spielzeugs

Es sind »Spielplätze«[47] als Plätze eigentümlicher Ordnungen von Zeit und Raum[48], öffentliche Bühnen des geschichtskulturellen Feldes, die die Dinge des Spielzeuges betreten. Als Spieler_in, »Schauspieler oder Sänger«[49], evozieren sie etwas, was aber nur vom angesprochenen *Du*, eben von uns als Mitspieler_innen, für die Aufforderung zum Sinn-Verstehen und zur Sinn-Bildung abhängig ist und gerade deshalb zur performativen Inszenierung herausfordert.[50] Als Rezipient_innen und Konsument_innen sind wir in diese Erzählspiele immer schon verstrickt. Denn der Wahrnehmungsakt des Sehens ist eben keine Rezeption optischer Eindrücke allein, sondern ein Suchprozess, in dessen Verlauf plausible Sinnbildungen

43 Huizinga, 2013, 19.
44 Ebd., 19.
45 Vgl. Heuer, 2020.
46 Vgl. Weiß, 2020.
47 Hasse, 2019.
48 Vgl. Huizinga, 2013, 19.
49 Bal, 2006, 37.
50 Vgl. Reckwitz, 2003.

zwischen Spielzeug, Spieler_in und Mitspieler_innen konstruiert werden. Der Zeichencharakter des Spielzeugs tritt während dieser dialogischen Inszenierung in den Vordergrund, das Ding als solches verblasst. Es steht nicht mehr für sich, sondern für das andere.[51] So wird eben die LEGO®-Figur dann schnell zum loyalistischen Soldaten im Moment des Todes oder bei Schmidt der bretonisch-anmutende Spielzeug-Gallier zu Hermann dem Cherusker.

Phänomenologisch betrachtet sind die Dinge des Spielzeugs also keine feststehenden Entitäten, sondern vielmehr zeigen sie sich uns. Sie sind als ein *Sichzeigendes*, auf uns, die wir auf es reagieren, angewiesen und könnten immer schon mehr sein, als sie uns zeigen. Schon Ernst Bloch fragte in seinen »*Spuren«:* »Was ›treiben‹ die Dinge ohne uns?«[52]. Der »Rücken der Dinge« aber ist uns nicht zugänglich.[53] Die Macht der Dinge liegt also wohl nicht in ihrer *Agency* begründet, sondern vielmehr in dem, was ihnen von uns zugeschrieben wird, welche Bedeutung ihnen zugemessen wird. Die Dinge haben keine eigene Handlungsmacht, auch wenn sie eben nicht unbeteiligt an unseren Sinnbildungen sind. Damit ist gleichzeitig aber auch nicht gesagt, dass sie uns nichts zu sagen hätten. Noch einmal die niederländische Kulturtheoretikerin Mieke Bal: »Es liegt auf der Hand, daß Objekte nicht sprechen können, doch sie können im Hinblick auf ihre Komplexität und ihre nicht zu lüftenden Geheimnisse mit genügend Respekt behandelt werden, damit sie die Möglichkeit erhalten, die Stoßkraft einer Interpretation zu bremsen, abzulenken und zu komplizieren.«[54] Das ist das »Veto der Dinge«[55]. Im Spielen und in den gestellten Geschichten der Erzählspiele werden gegenhegemoniale Alternativen überhaupt erst ermöglicht.

Es geht also zunächst darum, was die Dinge in unserer Wahrnehmung sind und sein können. Nach Hans-Jörg Rheinberger geht es in dieser Perspektive dann mehr um den Moment des Hereinforderns als um den der Herausforderung durch die uns immer wieder überraschenden Dinge.[56]

In dem sich zwischen Mensch und Ding, Betrachter und Ding-Arrangement, sich auf-tuenden Zwischenraum, in diesem »Distanzierungsmoment«[57] – sei es im Museum, in der Fernsehshow oder dem digitalen Raum des Netzes – vollzieht sich die (dar-)gestellte Geschichte performativ. Und beide, wir und die Dinge, verändern sich darin und dadurch, gehen anders daraus hervor, als wir in sie hineingegangen

51 Vgl. Bal, 2006, 37.

52 Bloch, 1985, 172.

53 Vgl. Zirfas & Klepacki, 2013.

54 Bal, 2006, 18.

55 König, 2012.

56 Vgl. Rheinberger, 2001, 61.

57 Jörissen, 2009, 25.

sind. Gerade deshalb sind diese gestellten Geschichten der unterschiedlichen geschichtskulturellen Bildungsorte in höchstem Maße bildungsrelevant und es wird deutlich, dass Bildung mehr als nur ein kognitiver Prozess ist, sondern als eine vielschichtige soziale Praxis zu denken ist. Eine Praxis, die sich eben auch in einer materiell-räumlichen Dimension vollzieht.[58]

Die Perspektive des Performativen und der Modus der »Ko-laboration«[59] historischen Erzählens rücken dabei die spezifischen, also epistemischen, ästhetischen, didaktischen oder ökonomischen Ordnungen,[60] ihre Inszenierungs- und Aufführungspraktiken sozialen bzw. pädagogischen Handelns als phänomenales Geschehen, deren wirklichkeits-konstitutive Prozesse sowie den Zusammenhang von körperlichem und sprachlichem Handeln, in den Mittelpunkt der Analyse. Sie vermögen es so, Anschlussstellen für den geschichtsdidaktischen Diskurs zu bieten, der sich mit dem Prozess historischer Bildung, mit Identitätskonstruktionen und Subjektivierungspraktiken befasst.

Als Wissenschaft vom historischen Lernen und Lehren, die sich im Modus wissenschaftlicher Reflexivität mit Vermittlungs- und Aneignungsprozessen des Historischen in und durch von Geschichte(n) beschäftigt, kann es dann eben auch um die Reflexion dessen gehen, was passiert, wenn wir mit den Dingen umgehen und mit ihnen konfrontiert werden.

Die Spielwelten erzählen uns nichts, sie geben keine Auskunft über historische Realitäten oder erzählen uns etwas über die Vergangenheit. Sie haben keine eigene *Agency* in diesem Netz der Geschichten, in das wir immer schon verstrickt sind. Trotzdem sind Spielzeug und seine Dinge eigensinnige Partizipanden in diesem Netz der Geschichten. Sie erzeugen, verstärken, fordern uns heraus und herein. Es sind Widersprüche und Widerworte, die von den Dingen und den gestellten Geschichten ausgehen können und die zur Reflexion von Kultur, Gesellschaft und sozialen Ordnungen anregen.

Orientierung aber kann sich der Mensch nur selbst geben. Indem er versucht zu verstehen und anderen davon zu erzählen. Es geht um die reflexive Selbstverortung in Zeit und Raum durch historisches Erzählen im Spannungsfeld geschichtskultureller Teilhabe und individueller Lebenspraxis. Innerhalb eines Raumes, der von Dingen und unseren gemeinsamen Geschichten mehr denn je geprägt ist. Die wissenschaftliche Reflexion dessen was passiert, wenn wir in Auseinandersetzung mit den Dingen sinnhaft handeln, stellt meiner Ansicht nach eine unabdingbare Voraussetzung dafür dar, Prozesse historischer Bildung zu verstehen. Es geht um die Reflexion der geschichtskulturellen Praxis der Dinge und um diejenige der

58 Vgl. Rieger-Ladich, 2019 und spezifisch für den Geschichtsunterricht mit Sachquellen Martens, Asbrand & Spieß, 2015.

59 Maase, 2019, 65.

60 Vgl. Korff, 2011, 17.

Dinge in der Praxis historischen Erzählens und Verstehens an unterschiedlichen geschichtskulturellen Bildungsorten.[61]

5. Literatur- und Quellenverzeichnis

Bahners, P. (2008). Schmidt, Pocher, Playmobil und große Geschichte. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, verfügbar unter https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/nachgespielt-schmidt-pocher-playmobil-und-grosse-geschichte-1713346-p2.html (21.12.2020).

Bahners, P. & Cammann, A. (2009). *Bundesrepublik und BRD: Die Debatte um Hans-Ulrich Wehlers »Deutsche Gesellschaftsgeschichte«.* München: C.H. Beck.

Bal, M. (2006). *Kulturanalyse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Barsch, S. & van Norden, J. (Hg.) (2020). *Historisches Lernen und Materielle Kultur: Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik*. Bielefeld: transcript.

Benjamin, W. (1982). Das Passagen-Werk. In: Ders. & R. Tiedemann (Hg.): *Gesammelte Schriften, Band V, 1,* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Benjamin, W. (1969). *Über Kinder, Jugend und Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bernhardt, M. (2018). *Das Spiel im Geschichtsunterricht: 3., vollständig überarbeitete Neuauflage*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Bloch, E. (1985). Der Rücken der Dinge. In E. Bloch (Hg.), *Spuren* (S. 172-175). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Cammann, A. (2008). Die größte Playmobilaktion aller Zeiten. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, verfügbar unter https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/schmidt-pocher-die-groesste-playmobilaktion-aller-zeiten-1714348.html (21.12.2020).

Deile, L. (2016). Auf dem Weg zu einer Ästhetik historischen Lernens. In M. Buchsteiner & M. Nitsche (Hg.), *Historisches Erzählen und Lernen* (S. 103-120). Wiesbaden: Springer.

Ebeling, K. (2008). Spiel/Zeug: Eine Archäologie des Homo ludens. In: L. Wiesing (Hg.), *Kongress-Akten der deutschen Gesellschaft für Ästhetik 2008. Bd.1: Ästhetik und Alltagserfahrung*. Verfügbar unter: www.dgae.de/downloads/Knut_Ebeling.pdf.

Gehrke-Riedlin, R. (2002). *Das Kinderzimmer im deutschsprachigen Raum*. Göttingen, Verfügbar unter http://ediss.uni-goettingen.de/handle/11858/00-1735-0000-000D-FB2D-6 (21.12.2020).

Gottschall, J. (2012). *The storytelling animal: How stories make us human*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

Grosch, W. (2017). Historisches Spielzeug. In H.-J. Pandel & G. Schneider (Hg.), *Medien im Geschichtsunterricht* (7. Aufl., S. 619-669). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

61 Wieser, 2004.

Hasse, J. (2019). Spielplatz. In: J. Hasse & V. Schreiber (Hg.), *Räume der Kindheit: Ein Glossar* (S. 315-321). Bielefeld: Transcript.

Hahn, H. P. (2018). Dinge als Herausforderung – Einleitung. In H. P. Hahn & F. Neumann (Hg.), *Dinge als Herausforderung: Kontexte, Umgangsweisen und Umwertungen von Objekten* (S. 9-32). Bielefeld: Transcript.

Hahn, H. P. (2015). Einleitung. In H. P. Hahn (Hg.), *Vom Eigensinn der Dinge: Für eine neue Perspektive auf die Welt des Materiellen* (S. 9-56). Berlin: Neofelis.

Hahn, H. P. (2013). Vom Eigensinn der Dinge. *Bayrisches Jahrbuch für Volkskunde*, 13-22.

Heese, T. (2011). »Hier reden die Steine«: Können Steine reden? Museum und Erzählen. In M. Barricelli, A. Becker & C. Heuer (Hg.), *Jede Gegenwart hat ihre Gründe: Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert* (S. 140-152). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Heuer, C. (2020). »Everyman his own historian«: Historical thinking and life history narration. *Rethinking History. The Journal of Theory and Practice*, 56-68.

Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper: Über materielle Partizipanden des Tuns. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hg.), *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 73-91). Bielefeld: Transcript.

Huizinga, J. (2013). *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel.* (23. Aufl.), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Interview mit Herrn Dr. Patrick Rau (2014). In H. Köpper & S. Szabo (Hg.), *Playmobil® durchleuchtet: Wissenschaftliche Analysen und Diagnosen des weltbekannten Spielzeugs* (S. 109-112). Marburg: Tectum.

Jeismann, K.-E. (1988). Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In G. Schneider (Hg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen* (S. 1-24). Pfaffenweiler: Centaurus.

Jörissen, B. (2009). Stichwort: »Spiel und Bildung«. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *3*, 24-25.

Keller-Drescher, L. (2010). Das Versprechen der Dinge: Aspekte einer kulturwissenschaftlichen Epistemologie. In R. Rapp (Hg.), *Verhandlungen mit (Musik-)Geschichte* (S. 235-247). Winterthur: Amadeus.

König, G. M. (2012). Das Veto der Dinge: Zur Analyse materieller Kultur. In K. Priem, G. M. König & R. Casale (Hg.), *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte* (S. 14-31). Weinheim & Basel: Beltz.

Köpper, H. & Szabo, S. (Hg.) (2014). *Playmobil® durchleuchtet: Wissenschaftliche Analysen und Diagnosen des weltbekannten Spielzeugs*. Marburg: Tectum.

Korff, G. (2011). Dimensionen der Dingbetrachtung: Versuch einer museumskundlichen Sichtung. In A. Hartmann et al. (Hg.), *Die Macht der Dinge: Symbolische Kommunikation und kulturelles Handeln. FS für Ruth-E. Mohrmann* (S. 11-26). Münster: Waxmann.

Koschorke, A. (2012). *Wahrheit und Erfindung: Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Koselleck, R. (1992). Standortbindung und Zeitlichkeit: Ein Beitrag zur historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt. In R. Koselleck, *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten.* (2. Aufl., S. 176-207). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kühberger, C. (2020). Toys Mediate Pasts: Das Kinderzimmer als Ort der Geschichtsvermittlung. In C. Bareither & I. Tomkowiak (Hg.), *Mediated Pasts –Popular Pleasures: Medien und Praktiken populärkulturellen Erinnerns* (S. 141-153). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Kühberger, C. (2018a). *Toys with Historical References as Part of a Material Culture: An Ethnographic Study on Children's Bedrooms*. 8th International Toy Research Association World Conference, International Toy Research Association (ITRA), Jul 2018, Paris, France. hal-02090966. Verfügbar unter: https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-02090966/document (21.12.2020).

Kühberger, C. (2018b). Drachen in der Geschichtskultur. *Public History Weekly, 6*(39). Verfügbar unter https://public-history-weekly.degruyter.com/6-2018-39/dragons-historical-culture/(21.12.2020).

Landwehr, A. (2020). *Diesseits der Geschichte: Für eine andere Historiographie*. Göttingen: Wallstein.

Landwehr, A. (2016). *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit: Essay zur Geschichtstheorie.* Frankfurt a.M.: Fischer.

Maase, K. (2019). *Populärkulturforschung: Eine Einführung*. Bielefeld: Transcript.

Martens, M., Asbrand, B. & Spieß, C. (2015). Lernen mit Dingen: Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung,* 4(1), 48-65.

Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge: Das Andere im Bildungsprozeß. *Zeitschrift für Pädagogik* 45(1), 329-336.

Müller-Funk, W. (2010). *Kulturtheorie: Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften*. 2. Aufl., Stuttgart: UTB.

Müller-Funk, W. (2008). *Die Kultur und ihre Narrative: Eine Einführung. 2., überarb. u. erw. Aufl.,* Wien & New York: Springer.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie, 32*(4), 282-301.

Rheinberger, H.-J. (2014). Epistemische Dinge. In S. Samida, M. K. H. Eggert & H. P. Hahn (Hg.), *Handbuch Materielle Kultur: Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen* (S. 193-197). Stuttgart & Weimar: Metzler.

Rheinberger, H.-J. (2001). Objekt und Repräsentation. In B. Heintz & J. Huber (Hg.), *Mit dem Auge denken: Strategien der Sichtbarmachung in wissenschaftlichen und virtuellen Welten* (S. 55-61). Zürich u.a.: Springer.

Rieger-Ladich, M. (2019). *Bildungstheorien zur Einführung.* Hamburg: Junius.

Sabrow, M. (2014). *Zeitgeschichte schreiben: Von der Verständigung über die Vergangenheit in der Gegenwart*. Göttingen: Wallstein.

Seriff, S. (2018). Holocaust War Games: Playing with Genocide. In L. Magalhães & J. Goldstein (Hg.), *Toys and communication* (S. 153-170). London: Palgrave Macmillan.

van Norden, J. (2018). »We do not need certainty«? *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 17*, 9-26.

Weiß, G. (2020). Spiel. In G. Weiß & J. Zirfas (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 77-87). Wiesbaden: Springer.

Wieser, M. (2004). Inmitten der Dinge: Zum Verhältnis von sozialen Praktiken und Artefakten. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hg.), *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 92-107). Bielefeld: transcript.

Zirfas, J. & Klepacki, L. (2013). Die Performativität der Dinge: Pädagogische Reflexionen über Bildung und Design. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*, 43-57.

Zwischen Prädestination und Kreativität
Die Geschichtsvergessenheit des Netzwerks »Spiel«

Jörg van Norden

Die taz-Redakteurin Ulrike Fokken berichtet am 1.4.2020 aus dem deutschen 55- oder vielleicht 57- Seelen-Dorf Griesen, dass wegen der Corona-Pandemie der nahegelegene Grenzübergang nach Österreich geschlossen ist. Es herrscht kaum Autoverkehr auf der Bundesstraße, die durch den Ort führt, die Kinder haben unterrichtsfrei. »Die beiden Mädchen aus den Nachbarhäusern fahren auf rosa Fahrrädern jetzt bis an den Fluss. Überhaupt schallt jetzt bei Sonnenschein das Rufen der Kinder vom Fluss. Sie bauen Skulpturen aus Steinen, schichten Treibholz, machen ihr Ding. Wer von den Älteren ein Mountainbike hat, saust die Forstwege herab«. Hier spielen Kinder am Fluss. Sie nutzen dabei einen bestimmten Raum und bestimmte materielle Gegenstände, die sie dort vorfinden. Mit der *Actor–network theory* (ANT) Bruno Latours gesprochen, handelt es sich um ein Netz aus *Akteuren* (den Kindern), *Praktiken* (dem Bauen, Schichten, Machen) und *Aktanten* (den Steinen und dem Treibholz). Aktanten sind Gegenstände, hier handelt es sich um Ökofakte, natürlich entstandenes Material. Und das Mountainbike? Laut ANT sind Gegenstände keine Akteure, weil sie einer Intention entbehren. Darum wird der Begriff Aktant verwendet, um den Unterschied zu den intentional agierenden Menschen, den Akteuren, deutlich zu machen. Die ANT geht davon aus, dass Akteure, Praktiken und Aktanten erst durch ihre Interaktion ihr jeweiliges ganz spezifisches Profil erhalten. Anders als in dem oben angeführten Zitat machen nicht die Kinder »ihr Ding«, sondern die Ökofakte agieren gleichermaßen und bestimmen mit, was passiert. Oder um es mit dem *new materialism* zu sagen: »matter matters« – Materielles spielt eine Rolle. Ausschlaggebend sind seine jeweiligen Eigenschaften, die bestimmte Handlungen ermöglichen, andere dagegen nicht.[1] Der folgende Beitrag will das Netzwerk »Spiel« aufschlüsseln, und zwar umfassender, als das anhand des Beispiels Griesen möglich ist. Das Spiel dort am Fluss – oder ist es gar keins? – wirkt auf den ersten Blick aus der Zeit gefallen. Vielleicht spielen die Kinder in Griesen eigentlich ganz anders, als die Redakteurin es hier schildert, zum Beispiel allein am Computer. Vielleicht sind sie nur selten am Fluss, wenn das gesellschaftliche Leben

1 Vgl. van Norden, 2018b.

nicht virusbedingt eine Auszeit nimmt. In der Stadt sieht es möglicherweise ganz anders aus, da wird im Kinderzimmer mit dem Spielzeug gespielt, das zu Weihnachten und zum Geburtstag geschenkt worden ist. Der Raum, in dem gespielt wird, ist wichtig, aber auch die Eltern, die das Spielzeug gekauft haben, und die Spielzeugindustrie, die die Spielwaren herstellt, sind im Netz dabei. Wird es in Zeiten digitalen Wandels auf absehbare Zeit überhaupt noch Spielzeug geben? Wenn der Horizont des Netzwerks »Spiel« auf diese Art und Weise gefasst ist, wird immer noch nicht seine gegebenenfalls historische Dimension berücksichtigt. Indes ist sie es, der im Folgenden besonderes Augenmerk geschenkt werden soll. Wie der Titel meines Beitrages andeutet, schließen sich ja Spielen und historisches Denken möglicherweise aus. Griesen scheint reine Gegenwart zu sein. Kommt das Historische ins Spiel, wenn Spielzeug, zum Beispiel eine Ritterburg, verwendet wird, in dem ein bestimmtes Geschichtsbild Gestalt annimmt? Oder geschieht das erst, wenn mit altem Spielzeug, der Puppe der Großmutter, den Spielzeugsoldaten des Vaters, gespielt wird? Wenn das der Fall sein sollte, dominieren die Aktanten, die Dinge, das Netzwerk. Oder macht das Kind »sein Ding« und aus den Soldaten eine friedliche Zuschauermenge, vor der die alte Puppe als Schlagerstar herhalten muss? War es das dann mit dem historischen Denken? Wenn die Aktanten das Geschehen vorherbestimmen sollten, spreche ich im Folgenden von Prädestination, sind es die Akteure, von Kreativität. Darauf verweist der Titel meines Beitrages ebenfalls. Zwischen diesen beiden Extremen, die idealtypische Konstrukte sind, lassen sich die Mitspieler_innen, Akteure und Aktanten, von Spiel zu Spiel unterschiedlich einordnen.

Ich beginne mit einigen Überlegungen, was die historische Dimension ausmachen könnte. Vor dieser Kulisse geht es dann um Spielen als Praxis, die Spielenden als die Akteure und die Spielmittel als die Aktanten. Jedes dieser Elemente des Netzwerks »Spiel« gilt es, erstens daraufhin zu befragen, ob es als historisch bezeichnet werden kann oder historisches Denken ermöglicht. Auf dieser Grundlage lässt sich die eingangs formulierte Frage nach der Geschichtsvergessenheit des Spiels, wenn auch nicht abschließend, so doch zumindest ansatzweise beantworten. Im Blick auf Akteure und Aktanten ist zweitens zu diskutieren, welcher Stellenwert ihnen im Netzwerk »Spiel« zukommt beziehungsweise in welchem Verhältnis Prädestination und Kreativität zu einander stehen.

1. Die historische Dimension

Ohne demotivierend klingen zu wollen, droht die Antwort auf die erste Frage bereits daran zu scheitern, dass ein Konsens, was die historische Dimension eigentlich ausmacht, nicht vorausgesetzt werden kann. Das mag überraschen. Ist denn nicht Überlieferung materieller oder textueller Art der Garant für eben jene Dimen-

sion? Die Antwort ist ein klares Nein. Erst wenn Historiker_innen die Überlieferung als Sach- oder Textquelle nutzen, beginnt historisches Denken. Der Vollständigkeit halber sei ergänzt, dass auch Erinnerung die historische Dimension aufschließt.[2] Wer sich erinnert und wer Überlieferung als Quelle nutzt, reist damit nicht in die Vergangenheit, sondern bleibt in seiner eigenen Gegenwart. Erinnerung und Historiographie sind beide gleichermaßen standortgebunden. Sie sind soziale Konstruktionen von Wirklichkeit.[3] Beide Wege, sich ein Bild von der Vergangenheit zu machen, laufen epistemologisch auf Präsentismus hinaus. Die Vergangenheit ist vergangen, was hier und jetzt da ist, sind Geschichten. Geschichten verbinden Gegenwart und Vergangenheit. Beides sind Imaginationen, das heißt, wir machen uns Bilder von ihnen, die mit dem, was ist und war, nicht deckungsgleich sind. Der Unterschied zwischen einem Geschichtsbild und einem Gegenwartsbild ist die Kontrollinstanz, dem sie sich jeweils stellen müssen. Die Gegenwart holt uns, wenn wir eine Situation missverstanden haben, oft unsanft auf den Boden der Tatsachen zurück, weil wir wahrscheinlich mit dem, was wir aufgrund dieser Fehleinschätzung tun, scheitern oder von anderen Akteuren, mit denen wir kooperieren, rasch korrigiert werden. Die Qualitätskontrolle, der Geschichtsbilder unterliegen, ist weniger rigoros. Die von Historiker_innen imaginierte Vergangenheit ist zwar an die Überlieferung gebunden, diese Überlieferung aber dem Standort derjenigen geschuldet, die den Text, das Bild oder den Gegenstand damals geschaffen hat. Die Überlieferung selbst kann kein Veto gegen ein bestimmtes Geschichtsbild einlegen, sondern nur die Historiker_in, die sich zu ihrem Anwalt macht.

Geschichten als Verknüpfungen von Gegenwart und Vergangenheit werden aus einem aktuellen Orientierungsbedürfnis heraus imaginiert.[4] Ohne Krise wird nicht erzählt, entstehen keine Geschichten, wird nicht historisch gedacht und die historische Dimension bleibt verschlossen. Damit liegt die Messlatte sehr hoch, so dass das Netzwerk »Spiel« daran scheitern könnte. Das heißt aber nicht, dass im Folgenden auf diese Prüfung verzichtet wird. Weniger anspruchsvoll ist es, den epistemologischen Präsentismus zwar beizubehalten, die historische Dimension aber an Phänomenen festzumachen, also im konkreten Fall am Spielmittel als Vergegenständlichung eines Geschichtsbildes. Oben war bereits die Rede von einer Spielzeugritterburg. Sie ist heute aus Kunststoff, ahmt aber offensichtlich in Kleinformat etwas nach, was es früher einmal gegeben hat. Das Spielzeug ist in diesem Sinne genauso ein historisches Phänomen wie Schloss Burg an der Wupper, das mit viel Glück, Geld und Restaurationskunst heute noch da ist, oder wie dessen Ebenbild, das in China vielleicht im Originalmaßstab wieder

2 Vgl. van Norden, 2014, 95-126.

3 Vgl. van Norden, 2012.

4 Vgl. Rüsen, 1982.

aufgebaut wird, wenn Neuschwanstein dort nicht mehr ausreicht. Ob »Überlebenskünstler_in« oder Double die historische Dimension in gleicher Art und Weise aufschließen, sei dahingestellt. Wichtiger ist die Frage, ob sie orientierende Funktion haben. In der Regel sind sie attraktiv, weil sie ähnlich wie ein guter Kinofilm kleine Fluchten aus dem Hier und Jetzt ermöglichen, die für eine kurze Zeit Langeweile und Krisen vergessen lassen. Eine solche Auszeit ist so lange nicht historisch, wie Gegenwart und Vergangenheit nicht als etwas voneinander Verschiedenes gesehen werden. Wer sich also das Leben auf einer frühneuzeitlichen Burg vorstellt, mit seinem Alltag vergleicht und Unterschiede bemerkt, bewegt sich in der historischen Dimension. Wer, wenn er ein altes Spielzeug in die Hand nimmt, ein heutiges dabei im Kopf hat und Differenzen wahrnimmt, denkt historisch. So etwas im Netzwerk »Spiel« festzustellen, erscheint im Vergleich zu dem oben skizzierten Krisenmodus schon wahrscheinlicher. Aus Unterschieden zwischen damals und heute kann übrigens unabhängig von einem vorausgehenden Orientierungsbedürfnis in dem Sinne Orientierung erwachsen, als, um bei dem gerade gewählten Beispiel zu bleiben, eine aus Kunststoff gefertigte Puppe spieltauglicher ist als die mit dem Porzellankopf, die heute als Sammlerpüppchen teuer gehandelt wird. Hier ist offensichtlich ein Spielzeug im Laufe der Zeit aus dem Netzwerk »Spiel« in ein anderes ausgewandert. Das unterschiedliche Material der Puppen ist handlungsorientierend. Porzellan ist pfleglicher zu behandeln als Kunststoff. Wenn von Vergleich und Unterschied die Rede ist, entsteht auf der phänographischen Ebene ein neues Problem. Sobald die alte Puppe nicht anders ist als die neue – dass einige Spielzeuge eine außerordentlich lange *durée* haben, wird im Folgenden noch deutlich werden – sind Gegenwart und Vergangenheit nicht mehr voneinander zu unterscheiden und fallen zusammen. Historisches Denken lebt aber davon, dass Unterschiede gesehen werden. Andererseits müssen dennoch gewisse Gemeinsamkeiten erkennbar sein. Mit etwas Unbekanntem, das es heute nicht mehr gibt, kann zwar gespielt werden, aber weil es neu ins Blickfeld kommt, ist es trotz seines Alters im Spiel zunächst nichts Altes. Erst wenn dieses Spielzeug Gebrauchsspuren erkennen lässt und damit die Spielpraxis, in die es früher einmal eingebunden war, öffnet sich die historische Dimension, denn jetzt wird zwar nicht ein Ding mit einem anderen, verschiedenen, aber ähnlichen verglichen, sondern Praktiken. Gerade wenn das Spielzeug völlig fremd ist, können Gebrauchsspuren helfen, das Spiel von damals nachzuahmen. Der Begriff »Ahmung« wird an anderer Stelle noch einmal wichtig, wenn es darum geht, verschiedene Arten des Spiels zu unterscheiden. Hier sei festgehalten, dass die historische Dimension, die aus dem Vergleich erwächst, gleichermaßen von Unterschied und Gemeinsamkeit abhängt. Fehlt eines von beiden, verschwindet die historische Dimension. Voraussetzung ist also, dass Dauer und Wandel Hand in Hand gehen. Dann wird genetisch-historisch gedacht, ohne dass – und hier liegt der grundlegende Unterschied zu dem Ansatz Jörn Rüsens – ein Orientie-

rungsbedürfnis dieses Denken ausgelöst hätte.[5] Nicht dieses Bedürfnis, wohl aber der Gegenwartsbezug ist unabdingbar, den Pandel und von Borries fälschlicherweise für historisches Denken als nicht unbedingt notwendig beziehungsweise als verzichtbar erachten.[6] Das Spielzeug, in dem sich ein bestimmtes Geschichtsbild performiert, reicht nicht aus, solange es von derjenigen, die mit ihm spielt, nicht auf Gegenwart bezogen wird. Auf die entsprechende Praxis kommt es an.

2. Spiel als Praxis

Wer Universalismen ablehnt, wird am Spiel keine Freude haben, denn die Literatur scheint sich einig zu sein, dass es sich dabei um eine anthropologische Konstante handelt.[7] Seit Anfang der Menschheit sei gespielt worden.[8] Diese Tatsache beweise die »Identität der menschlichen Natur« unabhängig von Zeit und Raum.[9] Während Koselleck Akteure dominant setzt, erhält damit im Spiel interessanterweise eine Tätigkeit essentiale Qualität.[10] Es sei immer schon gespielt worden, aber die konkrete Art und Weise des Spiels hänge von den jeweiligen gesellschaftlich-kulturellen Umständen ab. Diese Ambivalenz von Dauer und Wandel entspricht dem Denkmuster der geisteswissenschaftlichen Schule, die das Humanum essentialisiert und es sich je nach Umständen unterschiedlich performieren lässt.[11] Die Entsprechung ist insofern nicht verwunderlich, als diejenigen Autor_innen, die sich grundsätzlicher mit dem Wesen des Spiels beschäftigt und die These seines universellen Charakters formuliert haben – Jean Chateau, Friedrich Jünger und Roger Caillois –ihre entsprechenden Arbeiten Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts veröffentlicht haben, als diese Schule noch sehr prägend war.[12] Die Ergebnisse von Chateau, Jünger und Caillois werden bis heute immer wieder aufgegriffen. Sie sind offensichtlich Stand der Forschung. Sie selbst beziehen sich ihrerseits auf Johan Huizinga, der im Spiel den Ursprung jeder Kultur sieht.[13] Wenn Spielen eine Konstante ist, die sich je nach Zeitumständen unterschiedlich ausprägt, hat es historisches Potential. Seine anthropologische Qualität verbindet Gegenwart und Vergangenheit und ermöglicht Verstehen, ist doch

5 Vgl. Rüsen, 2008.
6 Vgl. Borries, 2015; Pandel, 2007.
7 Vgl. Grosch, 2010, 652; Schachtner, 2014, 38; Augustin, 2014, 106.
8 Vgl. Chateau, 1976, 376; Gebauer, 1997, 1038; Krenz, 2019, 5; Morrison, 2012c.
9 Caillois, 1958, 90.
10 Vgl. Koselleck, 2003, 104-108, 300.
11 Vgl. van Norden 2018a, 80-87.
12 Vgl. Chateau, 1976; Jünger, 1959; Caillois, 1958.
13 Vgl. Huizinga, 1966.

mit dem Spiel ein gemeinsamer Nenner beider Zeitebenen da. Das epistemologische Problem, ob und wie etwas völlig Fremdes angemessen wahrgenommen werden kann, stellt sich nicht. Die Historizität ergibt sich aus dem formalen Wandel des Spiels. Er macht Vergleiche möglich, Entwicklungen werden sichtbar, die, um noch einmal auf die Dauer zurückzukommen, ohne einen den unterschiedlichen Formen gemeinsamen Kern unsichtbar wäre. Er eint diejenigen, die spielen, das Spielmaterial, das dabei Verwendung findet, und schließlich auch diejenigen, die die Spielpraxis und die Spielzeuge analysieren. Die Konstante stiftet Kohärenz im Netzwerk »Spiel«, ohne dass dazu die Akteure, Aktanten und die Praxis nötig wären.

Mit der Kulturhistorischen Schule sind allerdings Universalismen in Misskredit geraten.[14] Demnach ist der Mensch nicht, was Menschen immer schon waren und sein werden, sondern er wird, was er ist, durch den Kontext, in dem er sich mit anderen Menschen bewegt, das heißt in einen Stoffwechsel mit der Natur eintritt und sich sein Leben erarbeitet. Weil sich der ökonomische, gesellschaftliche und politische Kontext ändert, weil immer mehr Wissen akkumuliert wird, sich Arbeitsprozesse komplexer und effizienter gestalten, ändert sich der Mensch. Veränderung und Arbeit werden zu anthropologischen Konstanten. Auch die ursprünglich marxistische Kulturhistorische Schule geht also von Historizität aus, denn die Aufhebung des Einfacheren im Komplexeren geht mit Dauer und Wandel einher. Wenn sie Arbeit zu einer universalen Praxis macht, warum sollte das Spiel nicht ebenso eine solche sein?

Caillois führt den universalen Charakter des Spiels auf die Annahme zurück, dass es vier fundamentalen Trieben des Menschen entspricht, die seine gesamte Existenz bestimmen, also auch sein Verhalten außerhalb des Spiels.[15] Dieser Ansatz ist deshalb interessant, weil Caillois gleichzeitig Spiel und Arbeit deutlich unterscheidet. Diese Unterscheidung ist in der Forschung Konsens: Das Spiel sei freiwillig und auf die Freizeit beschränkt, in der nicht gearbeitet werden muss. Es sei frei von materiellem Zwang, das heißt, es müsse nicht auf ein verwertbares Produkt hinauslaufen, wie es bei Arbeit oder Kunst der Fall ist.[16] Wenn Kinder mit dem Zuber und dem Waschbrett der Erwachsenen »Waschtag« spielen – es gibt entsprechende Bilder –, gehe es nicht darum, am Ende saubere Handtücher in den Schrank zu legen, denn es handelte sich dann nicht um ein Spiel, sondern um Kinderarbeit. Wenn der »Waschtag« den Dreck nicht aus den Tüchern herausbekommt, hat das keine Folgen, es sei denn, die Kinder haben diejenigen genommen, die im Alltag noch genutzt werden und sie möglicherweise im Spiel verdorben. In

14 Vgl. Holzkamp, 1975; Keseling, 1980: 9-10.

15 Vgl. Caillois, 1958, 18, 53, 64, 81; Chateau, 1976, 48; Gebauer, 1997, 1043; Grosch, 2010, 652; Huizinga, 1966, 206.

16 Vgl. Caillois, 1958, 16, 52.

der Regel bekommen sie von den Erwachsenen Lumpen für ihren »Waschtag«. Bei dem gewählten Beispiel handelt es sich um ein Imitationsspiel. Es ahmt Arbeit nach, beziehungsweise was Erwachsene tun, ohne dass sie dabei spielten. Caillois nennt das »Mimikry«.[17] Treffender ist der von Jünger verwendete Begriff »Ahmung«, weil er sowohl Nach- als auch Vorahmung umfasst.[18] Um bei dem Beispiel zu bleiben: Die Kinder haben beobachtet, wie ihre Eltern Wäsche waschen, und vollziehen es nach. Sie nehmen gleichzeitig vorweg, wie sie später als Wäscher_innen arbeiten werden, ohne das allerdings zu intendieren. Dann würde es sich nicht mehr um Spiel handeln, sondern um Üben, das auf einen Lernerfolg abzielt. Damit kommen allerdings schon die Akteure des Spiels und ihre Motive zu spielen in den Blick, deshalb wird dieser Aspekt im nächsten Kapitel entfaltet. Am Beispiel des »Waschtags« wird das Janusgesicht des Imitationsspiels deutlich: Einerseits verhält es sich symmetrisch zur Arbeitswelt, der es ähnlich sein will, andererseits aber auch asymmetrisch, weil es nicht auf ein Produkt, das wäre hier weiße Wäsche, hinausläuft. Die Praxis steht im Vordergrund, der Weg ist das Ziel. Es wird gehandelt »so wie« und so getan »als ob«. Der Ansatz Caillois', Spiel und Arbeit, Spielfeld und Welt als verschieden, aber ungetrennt zu fassen, ist auch dann noch plausibel, wenn man von seinem eher befremdlichen Versuch absieht, menschliche Triebe als Bindeglied zwischen beiden Bereichen heranzuziehen.[19] Imitationsspiele orientieren sich an gesellschaftlichem Handeln und verändern sich mit ihm. Wenn die Waschmaschine Waschbrett, Zuber und Rasenbleiche ersetzt hat, fehlt mit dem Vorbild auch das spielerische Abbild. Imitationsspiele haben potentiell Historizität, weil über ihre Dauer und ihren Wandel eine Geschichte gesponnen werden kann. Das tun dann aber Außenstehende, das Publikum, das dem Spiel zusieht, nicht aber die Spielenden selbst, für die Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft nach- und vorahmend für die Zeit des Spiels eins werden. Wo nicht unterschieden wird, entfällt Historizität. Imitiert werden können auch Tiere oder Gegenstände wie Eisenbahnen und Automobile. Hier ist das »Als-ob« noch deutlicher als das »So-wie« des Nachahmens von Erwachsenen. Wiederum kann von Historizität keine Rede sein. Sie fehlt auch den drei anderen Spieltypen, die Jünger und Caillois weitgehend übereinstimmend neben das Imitationsspiel stellen: dem Leistungs-, dem Zufalls- und dem Rauschspiel.[20] Bei den Leistungsspielen geht es darum, aufgrund eigener Geschicklichkeit die Beste zu sein, ohne dass mit dem Sieg ein materieller Vorteil verbunden wäre. In der Leistungsgesellschaft zählt ebenfalls das Können, sodass das Verhältnis zwischen Spiel und Arbeitswelt wie beim Imitationsspiel symmetrisch ist. Die Asymmetrie zwischen Welt und Spiel ergibt sich

17 Ebd., 19, 27 und 81.

18 Vgl. Jünger, 1959, 14 und 96.

19 Vgl. Caillois, 1958, 77; Gebauer, 1997, 1042.

20 Vgl. Caillois, 1958, 19, 22, 24, 27, 31, 53, 64 und 194; Jünger, 1959, 14, 95 und 159.

bei beiden Spieltypen daraus, dass die Tätigkeit jeweils andere Ziele verfolgt. In der Welt außerhalb des Spiels muss sich Leistung auszahlen, im Spiel nicht. Bei den Zufalls- beziehungsweise Glücksspielen fällt einem der Gewinn ohne eigenes Zutun in den Schoß. Bei den Rauschspielen geht es um Kontrollverlust. Sie kommen in der Regel ohne Spielmittel aus. Chateau beschreibt, wie Kinder sich um sich selbst drehen, bis sie so schwindelig sind, dass sie damit aufhören müssen.[21] Solche Spiele sind am deutlichsten als Auszeit zu interpretieren. Sie zielen nicht auf Orientierung ab und die Asymmetrie dominiert. Der Verlust der Geschichte ist bei den Zufalls- und Rauschspielen eindeutig, bei den beiden anderen Spieltypen aber ebenso zu konstatieren, sofern nicht von außen auf das Spiel geschaut wird. Egal um welchen der vier Typen es sich handelt, für die Spielenden ist das Spiel reine Gegenwart. Selbst wenn vor- oder nachgeahmt wird, sind sie im »Als-ob«-Modus das, was sie beobachtet haben und sein werden, im Hier und Jetzt. Das Spiel als Praxis, als Geschehen, hat keine Zukunft und keine Vergangenheit.[22] Es kann wiederholt werden wie ein und dasselbe Lied, das einfach zum stehenden Repertoire gehört. Es ist dann eine Tradition da, die von außen in den Blick genommen werden kann, im Procedere aber nicht auftaucht.

3. Die Akteure des Netzwerks »Spiel«

Im vorigen Kapitel, das sich den Spielpraktiken gewidmet hat, sind bereits Kinder genannt worden, also Akteure, denn die Elemente des Netzwerks »Spiel« lassen sich eigentlich nicht voneinander trennen. Und weil sie untrennbar sind, werden in diesem Kapitel gewissermaßen auf das nächste Kapitel vorausschauend auch Spielmittel kurz zur Sprache kommen ebenso wie zurückschauend Praktiken. Das Netz soll durch seine Verteilung auf drei Kapitel nicht zerrissen werden, aus heuristischen Gründen ist aber eine Fokussierung sinnvoll.

Nicht nur Kinder sind Akteure des Spiels, sondern auch Erwachsene. Auch sie spielen. Darüber hinaus intervenieren sie im Spiel der Kinder, indem sie es erzieherisch zu nutzen versuchen. Dazu später mehr. Vorerst ist zu klären, ob beide Gruppen eindeutig voneinander unterschieden werden können. Ariès vertrat eindrucksvoll die These, es gebe eine Geschichte der Kindheit, die ihren Anfang in der frühen Neuzeit genommen habe. Vorher seien Kinder als reduzierte, schwächere Erwachsene betrachtet worden. Kindheit sei damit keine anthropologische Konstante, sondern eine von bestimmten gesellschaftlichen Umständen abhängige Konstruktion einer Kinder- und einer Erwachsenenwelt. Bis ins Mittelalter, so

21 Vgl. Chateau, 1976, 183-184.

22 Vgl. ebd., 1976, 337; Jünger, 1959, 9.

Ariès, spielten Menschen unabhängig vom Alter die gleichen Spiele.[23] Es wurde dort gespielt, wo auch gearbeitet wurde, und zwar in den mehr oder weniger langen Arbeitspausen. Solche Pausen waren aufgrund der Produktionsverhältnisse erzwungenermaßen immer da. Jäger_innen und Sammler_innen benötigten nur einen relativ geringen Teil der Helligkeitsphase, um sich mit den notwendigen Lebensmitteln zu versorgen. Mit der neolithischen Revolution verlängerte sich die Arbeitszeit, aber bestimmte Abschnitte des Jahres waren witterungsbedingt weniger arbeitsintensiv. Die Monate der Vegetationspause waren zum Beispiel in der römischen Antike überhaupt nicht im Kalender verzeichnet.[24] Muße, eine zentrale Voraussetzung für das Spiel, war also für Erwachsene und Kinder da. Mit der Intensivierung der Landwirtschaft und den ersten Manufakturen änderte sich die Situation. Den gravierendsten Einschnitt stellte jedoch die Dampfmaschine dar, die menschliche und tierische Muskel- sowie Wind- und Wasserkraft, die nicht kontinuierlich verfügbar waren, ersetzte.[25] Jetzt konnte rund um die Uhr und jeden Tag des Jahres gearbeitet werden. Muße wurde ein kostbares Gut, das nur den privilegierten Klassen in ausreichendem Maße zu Verfügung stand. Kindheit ist eine Klassenfrage. Sie war, so Ariès, letztlich eine Erfindung des Bürgertums. Die zweite neue Klasse, die die Industrialisierung neben dem Bürgertum hervorbrachte, die Arbeiterschaft, verfügte nicht über die notwendigen zeitlichen, räumlichen und finanziellen Ressourcen, die Kindern umfangreiches Spielen erlaubt hätten.[26] Adel und bäuerliche Landbevölkerung entdeckten die Kindheit erst wesentlich später als das Bürgertum.[27]

Die »Erfindung der Kindheit« führte im wahrsten Sinne des Wortes zu einer Domestizierung des Spiels. Es findet jetzt nicht mehr wild und unkontrolliert auf der Straße oder auf dem Feld, sondern unter elterlicher Aufsicht im Haus statt.[28] Die bürgerliche Familie wird zum kaufkräftigen, nachfragestarken Absatzmarkt für Spielwaren, die zum Teil durch Kinderarbeit hergestellt wurden.[29] Die Kindheit war das Feld bürgerlicher Bildungsanstrengungen und ist es bis heute. Spielen dient der Einübung in soziale Rollen, als Arbeitstraining, zur körperlichen Ertüchtigung und moralischen Erziehung. Die Mikrowelt des Kinderzimmers soll gewissermaßen die Makrowelt der Erwachsenen vorwegnehmen.[30] Das Imitationsspiel

23 Vgl. Ariès, 1975; Cross, 2015, 267-269; Weber-Kellermann, 1979, 70,

24 Vgl. van Norden, 2014, 139-160.

25 Vgl. Jonas, 1969, 304.

26 Vgl. Ariès, 1975, 61, 214; Cross, 2015, 270; Clarke, 2008, 256; Gillis, 2008, 316; Weber-Kellermann, 1979, 89-117; Gutmann & Coninck-Smith, 2008, 13.

27 Vgl. Weber-Kellermann, 1979, 98, 106.

28 Vgl. Cross, 2015, 270-273.

29 Vgl. ebd., 275; Weber-Kellermann, 1979, 208.

30 Vgl. Cross, 2015, 275; Weber-Kellermann, 1979, 85 und 194.

kommt diesem Ansinnen besonders zupass, weil es sich symmetrisch zur Welt außerhalb des Spiels verhält, wie oben dargestellt. Kinder imitieren die Erwachsenenwelt, weil sie die Selbstherrlichkeit ersehnen, die sie bei den Älteren im Umgang mit der Welt und den Dingen wahrnehmen.[31] Die Herrschaft über die materielle Welt in Form der Spielfiguren, die ihrem Willen gehorchen müssen, und über die Mitspieler_innen, denen die Rolle des Kindes und nicht die des Elternteils zugefallen ist, deckt dieses Bedürfnis ebenso wie Spiele, die die Leistungsfähigkeit und Schmerzresistenz des eigenen Körpers ausloten. Es geht um Macht und Selbstermächtigung, um Kontrolle und Selbstkontrolle. Der eigene Körper wird hier zum Spielobjekt, Körperlichkeit spielt aber in allen Spielen eine wichtige Rolle.[32] Der Körper ist insofern prädestinierend, als die physische Konstitution den Ausschlag gibt, was und wie gespielt wird. Kraft, Körpergröße und motorische Geschicklichkeit sind so etwas wie die Affordanzen der Akteure. Den Blick auf die Affordanz der Aktanten zu beschränken, wäre zu kurz gegriffen.

Eine wichtige Rolle spielt die Neugier der Akteure. Weil sie immer mit Unsicherheit gepaart ist, die vor dem Spiel zurückschrecken lässt, wenn sie zu groß und bedrohlich wird, werden Spiele verregelt. Regeln stiften die notwendige Sicherheit.[33] Bei Leistungsspielen verhindern sie den Einfluss des Zufalls. Bei Zufallsspielen schließen sie aus, dass Leistung eine Rolle spielt. In den genannten Fällen setzen die Kinder beziehungsweise die Gruppe, die spielt, die Regeln. Spiele sind nicht anarchisch, aber Kinder sind im Spiel autonom, das heißt, sie geben sich ihre eigenen Gesetze. Diese werden tradiert und gewährleisten, dass Spiele wiederholt werden können. Das Spielergebnis muss aber offen bleiben, soll es sich noch um ein Spiel handeln.

Die Symbiose von Spiel und Welt, von Symmetrie und Asymmetrie scheitert, sobald Eltern auf Zwang setzen und korrigierend eingreifen, wenn das Kind die von ihnen zu Bildungszwecken angeschafften Spielzeuge zweckentfremdet, indem es den Puppenherd als Armaturenbrett eines Ozeandampfers nutzt oder die Spielzeugsoldaten zu Geburtstagsgästen macht. Wenn die Selbstwirksamkeit der Kinder zu sehr eingeschränkt wird, endet das Spiel und es beginnt das Üben. Kinder wollen in ihren Imitationsspielen nicht Erwachsene, sondern wie Erwachsene sein. Ohne das »Als-ob« kann nicht gespielt werden. Deshalb muss der Versuch, im Unterricht Geschichte zu spielen, scheitern, fehlen doch Autonomie, Muße und Freiwilligkeit. Es sei denn, die Kinder vergessen, wo sie sind.

Die Dominanz der Erwachsenen im Spiel sei – so Cross – ab dem Ende des 19. Jahrhunderts einem neuen Bildungsideal gewichen, das die Selbstentwicklung

---

31 Vgl. Caillois, 1958, 29, 37, 72; Chateau, 1976, 85 und 378.

32 Vgl. Chateau, 1976, 179; Schachtner, 2014, 52.

33 Vgl. Chateau, 1976, 20-21, 134-135, 138 und 140.

der Kinder durch vielfältig verwendbares Spielzeug fördern will.[34] Die Montessori-Pädagogik ist dafür ein Beispiel. Ziel ist nicht Kultur für das Kind, sondern Kultur des Kindes.[35] Kreativität und Autonomie sollen an die Stelle der Prädestination des Spiels durch die Erwachsenen oder durch bestimmtes Spielzeug treten. Deshalb wird einfaches Holzspielzeug gekauft oder – wie zum Beispiel gerade in vereinzelten Kindergärten – ganz auf Spielzeug zu verzichten versucht und nur auf amorphe Naturmaterialien gesetzt, vergleichbar mit den eingangs genannten Steinen und dem Treibholz am Flussufer. Weber-Kellermann beschreibt mit verklärtem Unterton die plötzliche Freiheit der Kinder im vom Faschismus befreiten Deutschland, als die Väter oft nicht mehr oder noch nicht wieder da waren, die Mütter arbeiten mussten und der Wohnraum begrenzt war. Diese Rahmenbedingungen hätten zeitweise zu einer Entdomestizierung des Spiels geführt. Die Kinder seien aus den kontrollierten Kinderzimmern ins Freie zurückgekehrt: »Sie bestimmten in ihrer offenen Gesellschaft der Straße«.[36] Ohne dass es ihre Faszination für diese Freiheit schmälern würde, weist Weber-Kellermann eindrücklich darauf hin, dass die Kinder der unteren Klassen immer schon Straßenkinder waren. Sie lebten verglichen mit den Bürgerkindern in einer anderen Spielwelt, wenn sie überhaupt zum Spielen kamen.[37] Neuere Veröffentlichungen sehen anders als Weber-Kellermann die »Straßenkindheit« als etwas ausschließlich Negatives, weil sie mit Exklusionserfahrung, sozialer Benachteiligung sowie Einschränkung der Muße- und Regenerationsfähigkeit einhergehe.[38]

Weber-Kellermanns Kulturgeschichte der Kindheit atmet an vielen Stellen den Geist der antiautoritären Bewegung. Zum Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung hatte sich das der prekären Nachkriegszeit beziehungsweise der 68er-Bewegung geschuldete Freiheitsfenster in der Regel aber schon wieder geschlossen. Die aktuelle Situation wird in der Literatur sehr unterschiedlich beschrieben, aber viele Analysen lassen die Geschichte der Kindheit, die von Ariès aus der Taufe gehoben worden war, jetzt zu ihrem Ende kommen. Postmann spricht kulturpessimistisch von einer Entwicklung hin zum »adultified child« und »childified adult«.[39] In ähnlicher Art und Weise hatte schon Huizinga die »Puerilisierung« der Erwachsenen in der Moderne beklagt und von Hentich – übrigens in seinem Vorwort zur deutschen Ausgabe von Ariès' »Geschichte der Kindheit« – die »Fernsehkindheit«.[40] Andererseits wird die »domestication of middle-class children« und ihre vom öffentlichen

34 Vgl. Cross, 2015, 276 und 278.

35 Vgl. Schachtner, 2014, 52-53.

36 Weber-Kellermann, 1979, 255-256.

37 Vgl. ebd., 206.

38 Vgl. Buchner-Fuhs, 2014.

39 Postman, 2012, 465-467; Ariès, 1975, 33.

40 Huizinga 1966: 195

Leben abgeschottete »insularization« zwar eingeräumt, aber betont, dass sich heutige Kinder als selbstbewusste Wander_innen durch die digitale Welt der Kommunikation und der Waren von ihren Eltern emanzipiert hätten.[41] Ihre besondere, neue Agency wird dem Herrschaftsanspruch der Erwachsenen gegenüber besonders hervorgehoben, wobei meines Erachtens entfällt, dass die bunte Warenwelt und die entsprechende Werbung dem Broterwerb eben jener Älteren dienen. Ansätze wie die von Weber-Kellermann, aber auch von Postmann werden von Gillis als idealisierende Projektionen der Erwachsenen hingestellt, die ihre eigenen nostalgischen Kindheitserinnerungen in ihren Kindern wieder auferstehen sehen wollen. Kinderzimmer und Spielzeug seien die »mythical landscape« der Erwachsenen.[42] Ariès‹ These wird übrigens inzwischen auch in Frage gestellt.[43] Es habe immer Kindheit gegeben und auch immer schon in nichtwestlichen Gesellschaften.[44] Wer das in Frage stelle, sei gefährlich eurozentristisch.[45] Kinderarbeit, die es dort heute gebe, sei früher in Europa an der Tagesordnung gewesen.[46] Kindheit wird hier zur anthropologischen Konstante gemacht: »Recognizing similarities across time and place cultivates a sense of shared humanity«.[47] Auf der Grundlage dieser Analogien ließen sich Lehren aus der Vergangenheit ziehen, um die Probleme der Gegenwart zu lösen.[48] Hier steigt die *historia magistra vitae* wie ein Phönix aus der Asche. Bereits oben ist entfaltet worden, dass anthropologische Konstanten mit ihrer Dialektik von Dauer und Wandel historisches Denken als das Wissen um die Historizität der Welt ermöglichen. Wenn es aber solche Konstanten nicht gibt? Eigentlich sind sie so hilfreich, dass man sie widrigenfalls erfinden müsste. Wenn es sie nicht gibt, entfällt für die Akteure des Netzwerks »Spiel« die Historizität. Denn es handelt sich in diesem Netzwerk um die Kinder, nicht um die Erwachsenen, die ihrerseits in einem Netzwerk »Erziehung« das Spiel der Kinder zu instrumentalisieren versuchen. Ihr Versuch muss nicht mit Erfolg gekrönt sein, setzen sich doch Kinder gegebenenfalls über die ihnen zugedachte Rolle als Bildungsobjekte, über Spielanleitungen und Lernspielzeug selbstherrlich und eigensinnig hinweg, indem sie es zweckentfremden. Die Regeln, die sie konservativ routiniert fortschreiben, erweitern die Gegenwart, ohne Vergangenheit zu denken. Epistemologische und phänographische Ebene sind eins. Jedes Spiel endet mit etwas unvorhersehbar Neuem, das der Kreativität der Spieler_innen oder dem Zufall geschuldet ist. Das neue Spiel ist aber das alte. Historisches Denken ist bei den

41 Vgl. Clarke, 2008, 256; Gutmann & Coninck-Smith, 2008, 13.
42 Gillis, 2008, 317.
43 Vgl. Morrison, 2012c, 2.
44 Vgl. ebd., 3.
45 Vgl. Morrison, 2012b, 335.
46 Vgl. Morrison, 2012a, 118.
47 Morrison, 2012b, 337.
48 Vgl. ebd., 336.

Erwachsenen zu vermuten, die sich angesichts von Kindern an die Spiele ihrer Kindheit erinnern und dabei nicht dem Fehlschluss verfallen, das Spiel der Kinder sei eigentlich immer gleich geblieben, sondern die nostalgischen Projektionsmechanismen durchschauen, die diesen Schluss motivieren. Dann gerät Veränderung in den Blick. Historisches Denken ist auch bei Historiker_innen da, die eine Geschichte der Kindheit, des Spiels und der Spielmittel schreiben.

4. Die Aktanten des Spiels

Mit »Affordanz« bezeichnet die ANT die Tatsache, dass ein Aktant durch seine physischen Eigenschaften bestimmte Tätigkeiten ermöglicht und andere nicht. Diese Eigenschaften beeinflussten, was in dem Netzwerk, in dem er eingebunden ist, geschieht und wie es geschieht.[49] Ob ein Aktant die Handlung mehr oder weniger prädestiniert, hängt, so meine These, allerdings nicht ausschließlich von seiner Beschaffenheit ab.[50]

Die Aktanten im Spiel, die Spielmittel, sind sehr unterschiedlich beschaffen. Sie lassen sich in Spielmaterial sowie primäres und sekundäres Spielzeug unterscheiden, das primäre seinerseits in nicht kommerzielles Spielzeug und Spielwaren. Eine weitere Untergruppe der Spielmittel bilden die Spielgeräte. »Spielmaterial« bezeichnet die Ökofakte, die Kinder im Spiel verwenden, also zum Beispiel das eingangs erwähnte Treibholz und die Steine.[51] Bei der Verwendung von Spielmaterial steht nicht die Prädestination durch die Objekte, sondern die Kreativität der Kinder im Vordergrund. Ein Stück Holz kann je nach Bedarf ein Baby, ein Gewehr oder ein Beil sein und in mehreren, aufeinander folgenden Spielen immer etwas anderes.[52] Die jeweils aktuelle Gestalt des Holzstücks ist unabhängig von seinen früheren Inkarnationen in anderen Spielen, die dieselben Spieler_innen vorher gespielt haben. Spielmaterial entwickelt deshalb keine Historizität. Gegenüber der Kreativität der Akteure tritt seine prädestinierende Wirkung in den Hintergrund, aber sie verschwindet nicht vollständig. Das Holz muss für das Kind handhabbar, also nicht so schwer sein, als dass es nicht mehr als Puppe umhergetragen werden könnte. An dieser Stelle kommt die Affordanz des Kindes ins Spiel, also seine physischen und motorischen Eigenschaften, konkret seine Kraft, ein bestimmtes Gewicht zu heben. Davon abgesehen ist ein Spielmaterial vielleicht wie ein Gleichnis und braucht nicht mehr als eine Eigenschaft, um im Imitationsspiel auf etwas in der Erwachsenenwelt zu verweisen, das es bezeichnen soll. Das Holz muss

49 Vgl. van Norden, 2018b.

50 Vgl. van Norden, 2020, 55-58.

51 Grosch, 2010, 651.

52 Vgl. Chateau, 1976, 204.

in etwa so lang sein wie ein Kleinkind, soll es als Puppe dienen. Kreativität kann sich über gewisse Eigenschaften der Aktanten hinwegsetzen, aber nicht über alle: Sand kann nicht wie ein Stück Holz oder eine Rübe gewiegt werden.[53] Spielmaterial muss tauglich und handhabbar sein, aber es lässt der Kreativität in der Regel mehr Raum als andere Spielmittel. Entscheidend ist die vom Kind intendierte Tätigkeit. Laut Chateau soll übrigens die disziplinierende Wirkung der Objekte, mit denen gespielt wird, bei jüngeren Kindern geringer sein als bei älteren.[54] Jüngere würden eventuell eher mit Spielmaterial spielen.

Eine vergleichbare kreative Souveränität wie im Umgang mit Spielmaterial zeigt sich in der Zweckentfremdung von Dingen, die ursprünglich nicht zum Spielen gedacht sind. So kann ein Kochtopf als Trommel verwendet werden, solange nicht ein Elternteil korrigierend eingreift. Der Ausdruck »Zweckentfremdung« ist hier eigentlich falsch gewählt, entspricht er doch der Erwachsenenperspektive. Für die Akteure im Netzwerk »Spiel« erfüllt der Topf den von ihnen gesetzten Zweck sehr gut. Weber-Kellermann spricht bei Aktanten wie dem Topf von sekundärem Spielzeug, während primäres eigens für ein Spiel hergestellt worden ist.[55]

Dass Kinder Spielzeug aus Ökofakten herstellen, wird als ein besonders kreativer Akt interpretiert.[56] Bei den *wire toys*, die südafrikanische Jugendliche aus Abfall zaubern, erwächst diese Kreativität aus einer Mangelsituation.[57] Vergleichbares konstatiert Weber-Kellermann für bäuerliche Unterschichten noch des 19. Jahrhunderts.[58] Waren die *wire toys* zunächst für den Eigenbedarf ihrer Schöpfer_innen gedacht, sind sie inzwischen zu hoch bezahlten Sammlerobjekten geworden und das Spielzeug zu einer Ware, die damit aus dem Netzwerk »Spiel« auswandert.[59] Solche Dingbiographien können Gegenstand historischer Forschung werden. Stellen Kinder ihr Spielzeug selbst her, kann das »Als-ob« das »So-wie« überwiegen. Der Unterschied zum Spielmaterial ist dann gering. Ein Stock, dessen Enden mit einem Seil lose verbunden werden, kann als Flitzebogen dienen, ein von einem Busch abgebrochener rechtwinkliger Ast als Pistole. Wenn ältere Kinder aufgrund ihrer elaborierten Affordanz einen funktionstüchtigen Bogen bauen – entsprechende Unfälle kommen vor – handelt es sich weniger um ein Spielzeug als um ein Spielgerät, jedenfalls solange es nicht von einem jüngeren Geschwisterteil zweckentfremdet wird.

53 Vgl. Chateau, 1976.
54 Vgl. ebd., 204-205.
55 Weber-Kellermann, 1979, 76.
56 Vgl. Vos, 1995, 59.
57 Vgl. Omar, 1995.
58 Vgl. Weber-Kellermann, 1979, 80-81; Woll, 1988, 13.
59 Vgl. Omar, 1995, 86.

Ich begrenze den Begriff Spielzeug auf die Aktanten, die von Kindern oder Erwachsenen ohne kommerzielle Absicht hergestellt werden. Spielwaren sind dagegen Dinge, die zum Verkauf bestimmt sind. Wer sie produziert, tut das nicht, um mit ihnen zu spielen.[60] Nicht nur Kinder stellen Spielzeuge her, sondern auch Erwachsene. Manchmal geschieht das auf den Wunsch des Kindes hin. Oder der Erwachsene reenactet seine Kindheit und schnitzt noch einmal ein Krummschwert.[61] Etwas anderes ist es, wenn ein bestimmter Bildungswert mit dem Spielzeug verbunden wird. Schätzen Erwachsene Kreativität, stellen sie den Kindern Spielmaterial zur Verfügung oder polyvalentes Spielzeug wie zum Beispiel Holzwürfel. Diese Aktanten verlangen nach den Handlungen, für die sie sich eignen, sind aber vielseitig verwendbar.[62] Ein Setting von Gegenständen, aus denen Kinder eigenes Spielzeug herstellen können, sei pädagogisch besonders wertvoll.[63] Auch wenn Kreativität hier ihren Raum hat, soll das Kind dennoch dorthin geführt werden, wo die Erwachsenen es gerne hätten. Je stärker die Symmetrie, also die originalgetreue Abbildung der Erwachsenenwelt, gegenüber der kreativitätsfreundlichen Asymmetrie ins Spiel gebracht wird, desto enger will geführt werden. Dann bemühen sich die Hersteller_innen des Spielzeugs so weit wie möglich um technische Perfektion. Um die von ihnen intendierte Funktion vom Kind realisiert zu sehen, wird auf die prädestinierende »finale Qualität« des Spielzeugs gesetzt.[64] Wie bei der Arbeit zielgerichtet ein Ausgangsmaterial handelnd in ein zuvor skizziertes Produkt umgewandelt wird, sollen dem Kind bestimmte Verhaltensweisen antrainiert werden. Sie sind dann das Produkt einer Tätigkeit, die mit Spiel nur noch so viel zu tun hat, wie in ihr noch etwas von dem »Als-ob« vorfindlich ist.[65] Im Unterschied zum Spielzeug entfällt beim Spielgerät das »Als-ob«. Spielgeräte dienen genau dem Zweck, für den sie konzipiert worden sind. Nicht mit ihnen, sondern mittels ihrer wird spielt.[66] Gummitwist, ein von den Straßenkindern der Nachkriegszeit erfundenes Leistungsspiel, ist ein solches Spielgerät. Sobald es nicht zum Hüpfen genutzt wird, sondern sich als gefährliche Giftschlange unter dem Schrank zusammenrollt, verwandelt es sich in ein sekundäres Spielzeug. Spielgeräte sind lediglich Requisiten und werden deshalb im Folgenden ausgeklammert.

Die Geschichte der Spielmittel wird von Historiker_innen geschrieben, die sich außerhalb des Spiels befinden. Im Prozess der Forschung erinnern sie sich eventuell an ihre eigene Kindheit. Diese Reminiszenzen sind Teil ihres Standorts, von

60 Vgl. Jünger, 1959, 93.
61 Vgl. Gillis, 2008, 325.
62 Vgl. Chateau, 1976, 150; Ariès, 1975, 126, 128; Weber-Kellermann, 1979, 29.
63 Vgl. Vos, 1995, 61; Augustin, 2014, 116-118.
64 Ach, 1932.
65 Cross, 2015, 269-270, 274-275.
66 Vgl. Grosch, 2010, 651.

dem aus sie arbeiten. Warum sie sich kaum mit Spielmaterial, mit von Kindern oder Eltern selbst hergestelltem oder mit sekundärem Spielzeug beschäftigen, liegt daran, dass es sich dabei um »ephemeral toys« handelt, die in der Regel rasch vergehen. Zeitgenössische Abbildungen können diese Lücke nur zum Teil füllen. Bei dem, was überdauert, handelt es sich oft um Spielwaren, das heißt kommerziell hergestellte Dinge. Schon aus der Vorzeit und dem Altertum sind unter anderem Murmeln, Kreisel, Holzfiguren und landwirtschaftliche Geräte in Kleinformat archäologisch erschlossen worden.[67] Ähnliche Spielwaren finden sich auch später noch, zum Teil bis in unsere Gegenwart. Es wäre interessant, sie analog zu Braudel nach ihrer *durée* zu ordnen, um auf einer solchen Makroebene Dingbiographien nachzuzeichnen und so etwas wie idealtypische Spielmittel herauszuarbeiten. Aus dem Mittelalter und der Neuzeit sind Spielgeräte wie Stelzen, Ball und Sprungseil bekannt, an Spielzeugen das Steckenpferd sowie Puppen und Nachbildungen von Waffen.[68] Weber-Kellermann weist darauf hin, dass Spielwaren lange Zeit den höheren Klassen vorbehalten blieben. Mit der Industrialisierung und dem aufkommenden Bürgertum diversifizierte sich das entsprechende Angebot. Zu nennen sind Dampfmaschine, Eisenbahn, Ritterburg, Zinnsoldaten und Baukästen.[69] Spielwaren wurden zunächst oft dort produziert, wo Gebrauchsgegenstände für Erwachsene hergestellt wurden, und zwar aus dem Abfall, den man zu Miniaturen eben dieser Gegenstände verarbeitete. Massenproduktion ermöglichte niedrigere Preise. Durch die sogenannten »penny toys« konnten breitere Käuferschichten erschlossen werden. Dazu trugen auch neue Werkstoffe wie das Zelluloid bei, das Puppen spieltauglicher machte.[70] Das Bildungsinteresse der Käufer_innen, der Erwachsenen, ihr Kauf- und Schenkverhalten und mit wachsender Kaufkraft auch die Kinder selbst bestimmten und bestimmen das Angebot. Spielwaren sind eine soziale und ökonomische Tatsache.[71] Inzwischen wird in der Forschung teils optimistisch teils pessimistisch auf das Verschwinden der klassischen Spielmittel hingewiesen. Sie seien der Konkurrenz mit den Medien nicht mehr gewachsen.[72] In einem Atemzug damit wird das Verschwinden der Kindheit beklagt.

In dem vorliegenden Sammelband finden sich verschiedene Beiträge von Historiker_innen zur Geschichte der Spielwaren. Erzählen auch Kinder vergleichbare Geschichten? Denkbar ist, dass sich in einem Kinderzimmer noch versammelt, womit sie früher gespielt haben, aber jetzt nicht mehr, und diese Andenken an vergangene Zeiten neben den neuen, aktuellen Spielsachen stehen. In einem solchen

67 Vgl. ebd., 653-655.
68 Vgl. ebd., 657-661.
69 Vgl. Weber-Kellermann, 1979, 192.
70 Vgl. Cross, 2015, 274.
71 Vgl. ebd., 275.
72 Vgl. Gutmann & Coninck-Smith, 2008, 6.

Fall reflektieren Kinder, wie der Beitrag Christoph Kühbergers zeigt, ihre eigene Spielbiographie, unterscheiden Vergangenheit und Gegenwart und vergleichen sie anhand der Dinge, die hier wie dort eine Rolle gespielt haben, beziehungsweise spielen. Aber in diesem Moment spielen die betreffenden Kinder nicht, sondern stellen sich außerhalb des Netzwerks »Spiel«. Das gleiche ist der Fall, wenn sie sich auf einer Metaebene zu der sich wandelnden Verwendung einer bestimmten Spielsache äußern, einer Ritterburg, die sie früher als solche und später als Zauberschule Hogwards verwendet haben. Spielmittel im Netzwerk »Spiel« bleiben aber ahistorisch.

5. Fazit

Das Netzwerk »Spiel« lässt sich historisch erschließen, sowohl was seine Akteure und Aktanten als auch was seine Praktiken angeht. Die Akteure selbst verändern sich, ohne dass Phylo- und Ontogenese gleichzusetzen wären. Die Akteure sind Kinder ihrer Zeit, ebenso wie die Aktanten und Praktiken. Die Affordanz der Spielenden und der Spielmittel, verstanden als ihre physischen Eigenschaften, ist im Wesentlichen die gleiche geblieben, aber diese Konstante erscheint mir zu dürftig, um daraus auf ihre praktische Performanz im Netzwerk »Spiel« rückschließen zu können. Wir sind auf Überlieferung angewiesen, um uns ein Bild von ihr zu machen. Ariès stützt sich genauso wie nach ihm Weber-Kellermann auf Bilder und Texte, die ahnen lassen, wie gespielt worden ist. Dass die dort abgebildeten Spielmittel in einigen Fällen denen ähneln, die wir heute noch kennen, ermöglicht vielleicht, diesbezüglich idealtypische Gruppen unterschiedlich langer *durée* zu unterscheiden. Die Veränderungen innerhalb einer solchen Gruppe sowie die synchronen Unterschiede von Kultur zu Kultur erlauben es eventuell, die Biographie eines bestimmten Idealtypus zu entwerfen. Folgendes Gedankenexperiment sei gewagt: Vielleicht ist Historiographie ein Spiel, nämlich der Versuch, die gegenwärtige Darstellung der Vergangenheit symmetrisch zu dem zu gestalten, was geschehen ist, und gleichzeitig aus der Asymmetrie beider Zeitschichten nicht herauszukommen. Sie bleibt eine Art Mimikry, ein »Als-ob«. Wenn Geschichtsschreibung die unterschiedlichen Möglichkeiten durchspielt, die ihr die Überlieferung lässt, ähnlich wie ein Material vielfältige Optionen eröffnet, mit ihm umzugehen, kommt sie dann nicht wie das Spiel zu immer neuen Ergebnissen, obwohl sie sich an die alten Regeln der historisch-kritischen Methode hält? Ist die fehlende gesellschaftliche Relevanz der Historie nicht etwas ganz Natürliches und die Kreativität der Historiker_innen nicht etwas, ohne das das »Spiel« Historiographie nicht mehr weitergeht? Wenn sich, ganz abgesehen von diesen unzeitgemäßen Gedanken, die Historizität des Netzwerks »Spiel« auf der Metaebene historischer Forschung erschließen lässt, so gilt das nicht für die Akteure, solange sie sich darin befinden,

indem sie spielen. Ihre reine Gegenwart ist der Kreativität geschuldet, die Praxis trotz aller Regeln immer wieder neu gestaltet. Die kreativ generierte Praxis endet mit dem Spiel und lässt sich nicht wiederholen. Soweit die Praxis materialiter prädestiniert ist – und das ist zu einem gewissen Anteil der Fall – haben die Historiker_innen ein Packende für ihre Geschichte. Der Kern des Spiels aber, die Kreativität des »Als-ob«, bleibt ihnen unbegreiflich.

6. Literatur- und Quellenverzeichnis

Ach, N. (1932). Finale Qualität (Gefügigkeitsqualität) und Objektion, *Archiv für die gesamte Psychologie*, 267-366.

Ariès, P. (1975). Geschichte der Kindheit: Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig, München & Wien: Carl Hanser.

Augustin, E. (2014). Herstellen und Lernen: Der Wert des Selbstgemachten, in C. Schachtner (Hg.), *Kinder und Dinge. Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs* (S. 103-128), Bielefeld: transcript. DOI: https://doi.org/ 10.14361/transcript.9783839425534.103.

Borries, B. von (2015).«Subjektorientiertes« Geschichtslernen ist nur als »identitätsreflektierendes« wünschenswert! In H. Ammerer, T. Hellmuth & C Kühberger (Hg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik* (S. 93-129), Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Buchner-Fuhs, J. (2014). Das Kinderzimmer und die Dinge: Von Normalitätsentwürfen und heterotrophen Orten in der Kinderkultur, in C. Schachtner (Hg.), *Kinder und Dinge: Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs* (S. 149-173), Bielefeld: transcript. DOI: https://doi.org/10.14361/transcript.9783839425534.149.

Caillois, R. (1958). *Die Spiele und die Menschen: Maske und Rausch*, München & Wien: Albert Langen, Georg Müller.

Chateau, J. (1976). *Das Spiel des Kindes: Natur und Disziplin des Spielens nach dem dritten Lebensjahr*, Paderborn: Schöningh.

Clarke, A. J. (2008). Coming of Age in Suburbia: Gifting the Consumer Child, in M. Gutmann & N. d. Coninck-Smith (Hg.), *Designing Modern Childhoods: History, Space and the Material Culture of Children* (S. 253-268), New Brunswick, NJ & London: Rutgers University Press. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2009.01049.x.

Cross, G. (2015). Play, games, and toys, in P. S. Fass (Hg.), *The Routledge History of Childhood in the Western World* (S. 267-282), London & New York: Routledge. DOI: https://doi.org/10.1080/0046760X.2015.1023368.

Gebauer, G. (1997). Spiel, in C. Wulf (Hg.), *Vom Menschen: Handbuch Historische Anthropologie* (S. 1038-1048), Weinheim & Basel: Beltz. DOI: https://doi.org/10.7788/ha.2000.8.1.150.

Gillis, J. R. (2008). Epilogue: The Islanding for Children-Reshaping the Mythical Landscapes of Childhood, in M. Gutmann & N. d. Coninck-Smith (Hg.), *Designing Modern Childhoods: History, Space and the Material Culture of Children* (S. 316-330), New Brunswick, NJ & London: Rutgers University Press. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2009.01049.x.

Grosch, W. (2010). Spielzeug, in H.-J. Pandel, U. Pandel & G. Schneider (Hg.), *Handbuch für Medien im Geschichtsunterricht* (S. 651-701), Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Gutmann, M. & de Coninck-Smith, N. (2008). Introduction: Good to Think With-History, Space, and Modern Childhood, in dies. (Hg.), *Designing Modern Childhoods: History, Space and the Material Culture of Children* (S. 1-19), New Brunswick, NJ, London: Rutgers University Press. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2009.01049.x.

Holzkamp, K. (1975). *Sinnliche Erkenntnis: Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung* (= Texte zur kritischen Psychologie, Band 1), Frankfurt a.M.: Fischer.

Huizinga, J. (1966). Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Jonas, W. (Hg.) (1969). *Die Produktivkräfte in der Geschichte 1: Von den Anfängen in der Urgemeinschaft bis zum Beginn der Industriellen Revolution*, Berlin: Dietz.

Jünger, F. G. (1959). *Die Spiele*, München: Paul List.

Keseling, G. (1980): Vorwort, in G. Keseling (Hg.), *Pjotr J. Galperin: Zu Grundfragen der Psychologie* (S. 9-17), Köln: Pahl-Rugenstein.

Koselleck, R. (2003). *Zeitschichten: Studien zur Historik*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Krenz, A. (2019). »Das Spiel ist der Beruf jedes Kindes!« Das kindliche Spiel als Selbsterfahrungsfeld und Bildungsmittelpunkt für Kinder. *Das Kita-Handbuch*, https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/freispiel-spiele/2100 (06.04.2020).

Morrison, H. (2012a). A social construct: Childhood in different times and places, in H. Morrison (Hg.), *The Global History of Childhood Reader* (S. 115-121), Abingdon, NY: Routledge.

Morrison, H. (2012b). Use of the past to articulate solutions to problems facing children today, in H. Morrison (Hg.), *The Global History of Childhood Reader* (S. 333-340), Abingdon, NY: Routledge.

Morrison, H. (2012c). What is the global history of childhood, in H. Morrison (Hg.), *The Global History of Childhood Reader* (S. 1-8), Abingdon, NY: Routledge.

Omar, R. (1995). Children without Toys: Creativity out of Deprivation, Industrial Waste into Income, in D. Pesch & M. Faber (Hg.), *Childhood Playtime: International Symposium Cologne 1993* (S. 86-92), Köln: Rheinland-Verlag.

Pandel, H.-J. (2007). Erzählen, in U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (S. 408-424), Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Postman, N. (2012). The Disappearing Child, in H. Morrison (Hg.), *The Global History of Childhood Reader* (S. 465-475), Abingdon, NY: Routledge.

Rüsen, J. (1982). Die vier Typen des historischen Erzählens, in R. Koselleck, H. Lutz & J. Rüsen (Hg.), *Formen der Geschichtsschreibung* (S. 514-605), München: dtv.

Rüsen, J. (2008). *Historische Orientierung: Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Schachtner, C. (2014). Kinder, Dinge und Kultur, in dies. (Hg.), *Kinder und Dinge: Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs* (S. 25-62), Bielefeld: transcript. DOI: https://doi.org/10.14361 transcript.9783839425534.25.

van Norden, J. (2012). Geschichte ist Einstellungssache, *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 54-75.

van Norden, J. (2014). *Geschichte ist Zeit: Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch*, Berlin: LIT.

van Norden, J. (2018a). *Geschichte ist Bewusstsein: Historie einer geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie*, Frankfurt a.M.: Wochenschau.

van Norden, J. (2018b). »We do not need certainty«, *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 17, 9-26.

van Norden, J. (2020). Ist es was Festes? Zur Semantik der Materialität, in S. Barsch & J. van Norden (Hg.), Historisches Lernen und Materielle Kultur: Von Dingen und Objekten in der Geschichtskultur (S. 49-66), Bielefeld: transcript. DOI: https://doi.org/10.14361/ 9783839450666-004.

Vos, L. (1995). Ephemal Toys Past and Present: 19th and 20th Century, in D. Pesch & M. Faber (Hg.), Childhood Playtime: International Symposium Cologne 1993 (S. 59-65), Köln: Rheinland-Verlag.

Weber-Kellermann, I. (1979). *Die Kindheit: Kleidung und Wohnen, Arbeit und Spiel*, Frankfurt a.M.: Insel.

Woll, J. (1988). *Alte Kinderspiele*, Stuttgart: Ulmer.

Phantastische Wesen und warum man sie überall findet
Archetypen als geschichtspsychologische Elemente

Heinrich Ammerer

»Ich hatte Angst vor Dingen, vor denen ein normales Kind eben Angst hat. Dunkelheit, Geistern – und dem Ofen der bösen Hexe.«[1]
Helena Janeczek

1. Von Monstern und Menschen

Kindliche Spiel- und Vorstellungswelten sind seit jeher bevölkert von den merkwürdigsten Geschöpfen: Hexen und Feen, Zauberern und Kobolden, Werwölfen und Orks, Zwergen und Riesen, Meerjungfrauen und Gespenstern, dazu Ungeheuern und helfenden Tierwesen in tausend Gestalten. Auch in den Spielwarenkatalogen der Gegenwart tummeln sich Phantasiegestalten wie Monster und SuperheldInnen, Elfen und Einhörner – und zum König der Kinder- und Jugendbuchregale hat sich vor zwei Jahrzehnten ein englischer Zauberlehrling aufgeschwungen, der in seinen Abenteuern gegen Hexenmeister, versteinernde Basilisken und feuerspeiende Drachen antritt. Überhaupt erlebt mit dem Drachen ein Phantasiewesen, welches die menschlichen Mythologien schon sehr lange begleitet, in Buch- und Filmserien für Kinder und Jugendliche erneut einen erstaunlichen Boom. Dabei kommt bisweilen sogar die Historie zu zweifelhaften Ehren, etwa wenn die geflügelten Fabelwesen in der populären Buch- und Filmreihe »Drachenzähmen leicht gemacht« zunächst mittelalterlichen Wikinger_innen das Leben schwer machen und diesen dann im Kampf gegen angreifende Römer zur Seite stehen.[2] Dass hinter solchen Historisierungen ein genuines historisches Erkenntnisinteresse steckt, ist angesichts der Zielgruppe im Primarstufenalter sehr zu bezweifeln. Die Vergangenheit bietet hier nur eine exotische Kulisse für die Entfaltung von universellen

1 Janeczek. Zeit Magazin, 04.03.2020.
2 Vgl. Cowell, 2018.

Dramen, die ebensogut im Weltraum oder im Tierreich spielen könnten. In gleicher Weise sind viele der historischen Figuren, deren Kleid Kinder im Karneval überstreifen (etwa der Cowboy, der Pirat, die Prinzessin oder der Ritter) nur als Konkretisierung einer Reihe von abstrakteren mythologischen Grundtypen (etwa der explorative Held, der regelbrechende Outlaw, der ewige Naturgeist, der Kulturbewahrer) zu sehen, die menschliche Erzählungen kultur- und zeitübergreifend begleiten.[3] Offenbar benötigen Kinder das Denken in solchen mythologischen Erzählelementen, um sich ihre eigene Welt mit ihren psychosozialen Mechaniken sinnhaft auszudeuten.

Man könnte das bisweilen rätselhafte Figurenensemble kindlicher Vorstellungswelten nun achselzuckend als letzten Rest eines vormodernen Aberglaubens abtun, der im Zuge der Realitätsbewusstseinsentwicklung ohnehin ausgeschliffen wird. Indes offenbart ein Blick in die Unterhaltungswelten von Erwachsenen, dass ganz ähnliche Gestalten auch hier ihren festen Platz haben. Befragt man Erwachsene etwa nach ihren persönlichen Lieblingskostümen, nennt fast die Hälfte eine Märchenfigur (z.B. Prinzessin, Hexe, Vampir, Zauberer), ein gutes Viertel lässt historisierten Held_innenfiguren wie dem Piraten oder dem Cowboy Sympathien zukommen und ein geringerer Teil Superheld_innen, Engeln, Teufeln und Clowns, wohingegen reale Persönlichkeiten oder Berufsgruppen der Gegenwartswirklichkeit kaum eine Rolle spielen.[4] Die nach Gesamt-Einspielergebnis erfolgreichsten Filmreihen[5] unserer Zeit sind im Kern moderne Mythen, in denen es von mutigen Rittern und rebellischen Prinzessinnen, Magier_innen und Untoten, schrecklichen Monstern und grausamen Tyrannen nur so wimmelt. Und im Abendprogramm hat auch die Figur des Drachens nach wie vor ihren Auftritt: In der erfolgreichsten Fernsehserie aller Zeiten, dem historisierten Fantasy-Epos »Game of Thrones« (USA 2011-2019), verbreiten die Fabelwesen unter Aufsicht ihrer menschlichen »Drachenmutter« Terror und Schrecken.

Geschichts- und politikdidaktisch relevant werden diese mythologischen Erzählelemente vor allem durch ihre Tendenz, sich in den breitenwirksamen Narrativen einer Zeit abzulagern. So wurde beispielsweise der Drache noch weit in das 20. Jahrhundert hinein als Sinnbild für bedrohliches Chaos in Krisenzeiten

---

3 Komparative phylogenetische Untersuchungen können beispielsweise europäische Volksmärchen bis zu 6.000 Jahre zurückverfolgen, wobei die zentralen Motive überräumlich nachweisbar sind; vgl. Silva & Tehrani, 2016.

4 Ergebnisse einer Umfrage, Fragestellung: »Unabhängig davon, ob Sie sich in diesem Jahr verkleiden oder nicht: Was sind Ihre Lieblings-Faschings-/Karnevalskostüme?«; vgl. Statista Research Department, 2014.

5 Das sind die SuperheldInnenreihe »Marvel Cinematic Universe«, »Star Wars«, »Harry Potter«/»Phantastische Tierwesen« und »Der Herr der Ringe«/»Der Hobbit« (vgl. Schotzger, 2019). George Lucas schrieb »Star Wars« auf der Basis von Campbells Mythentheorie und wollte mit der Filmtrilogie eine »moderne Mythologie« erschaffen (vgl. Bouzereau, 1997).

genutzt, was sich in einer üppigen Verwendung des Drachentöter-Motivs in der Propaganda der Weltkriege und der Zwischenkriegszeit niederschlug.[6] Nicht nur ist erklärungsbedürftig, welchen Einfluss solche Motive auf historische Gruppenidentitäten nehmen – etwa als Teil nationaler Gründungsmythen oder in der Heraldik[7] –, es ist viel allgemeiner im Sinne der narrativistischen Grundausrichtung der Disziplin zu ergründen, inwiefern wir bei der Konstruktion unserer Vorstellungen über die Vergangenheit auf *unbewusste* primordiale Denkmuster zurückfallen, die womöglich mythologischen Erzählformen verwandt sind.

Die aus der Historik gespeiste geschichtsdidaktische Theorie bietet hier freilich keine große Hilfestellung, steht sie doch dem Vor- und Unbewussten traditionell ratlos bis abwehrend gegenüber. Schon Karl-Ernst Jeismanns Modell von Geschichtsbewusstsein, das am Anfang der gegenwärtigen Paradigmatik stand, setzte im Urteil Jürgen Straubs »ganz auf rationale Kontrolle von Tatsachenbehauptungen und moralischen Urteilen sowie methodische Rationalität« und positionierte sich »gegen den Überschwang und die bezaubernde überwältigende Kraft des Begehrens und Gefühls«.[8] Während die bewussten Operationen des Erkennens, Deutens und Bewertens seither mit voller Aufmerksamkeit bedacht wurden, erfuhren sublimere Aspekte geschichtlichen Erlebens wie Faszination, Imagination oder Intuition eine vergleichsweise nachlässige Behandlung. Angetrieben von ihrem Auftrag zur Ideologiekritik und von der Furcht vor den unkontrollierbaren Wirkungen von Gefühlen im Unterricht verbannte die Geschichtsdidaktik bis in die 1990er Jahre selbst die Emotionen (als vergleichsweise oberflächennahe Emanationen des Unbewussten) weitgehend aus ihren Modellen. Bis heute kennt sie keine systematische Erörterung von Fragen der historischen Imagination,[9] wie sie auch weiterhin die ästhetisch-fiktionalen sowie die emotional-projektiven Aspekte des Geschichtsbewusstseins »gegenüber den moralischen und kognitiven krass unterschätzt«.[10] Damit enthält sie den Lernenden allerdings auch die Möglichkeit vor, sich die hinter historischen Vorstellungen liegenden unbewussten Wirkfaktoren bewusst zu machen und sie metareflexiv zu durchdringen.

---

6 Für eine beispielhafte Aufstellung siehe Ammerer, 2021.

7 So verweisen sehr viele europäische Siedlungen in ihren Gründungslegenden auf gefürchtete oder besiegte Drachen – alleine im Wikipedia-Artikel zu »Drachenorten« finden sich derzeit knapp 90 Einträge. Mythologische Drachentöter üben auch bis heute die symbolische Schirmherrschaft über mehrere Nationen aus, beispielsweise St. Georg als Namensgeber Georgiens und Schutzpatron Englands. Georgslegenden finden sich nach Wetzig (vgl. Wetzig, 2007, 228) in »beinahe unüberschaubar[er]« Zahl und »in einer immensen geographischen und zeitlichen Streuung«.

8 Straub, 1998, 155.

9 Vgl. Oswalt, 2012, 123.

10 Borries, 2001, 258.

In seinem Versuch, den Anwendungsbereich einer zu schaffenden Geschichtspsychologie abzustecken, verwies Straub auf die Notwendigkeit, der Genese historischer Wirklichkeitskonstruktion auf allen psychischen Ebenen nachzuspüren – unabhängig davon, »ob solche Konstruktionen und Repräsentationen auf unbewußte, vorbewußte oder bewußte Vorgänge im Subjekt zurückzuführen« seien.[11] Wenngleich sich eine Psychologie des »Geschichtsbewusstseins« den bewussten Formen historisch-narrativen Denkens besonders aufmerksam zuwenden müsse, seien diese doch nur Teil einer umfassenderen Psychologie historischer Sinnbildung, die auch unbewusste Aspekte inkludieren müsse. Solche latenten Dimensionen verortete Straub einerseits auf der Ebene des individuellen Unbewussten, wo die Wechselwirkungen zwischen individueller Biographie und Geschichte zu ergründen sind, andererseits auf der Ebene des sozial-kollektiven Unbewussten, wo die Relationen zwischen Geschichte und kollektiven Vorstellungen interessieren. Während für das individuelle Unbewusste die Psychoanalyse eine naheliegende Bezugsdisziplin darstellt,[12] ist die geeignete Referenzdisziplin für das sozialkollektive Unbewusste keineswegs evident. Im Folgenden wird daher vorgeschlagen, hierzu auf die Konzeption des kollektiven Unbewussten nach Carl Gustav Jung zurückzugreifen und für die Deutung geschichtskulturell wirksamer Mythologeme »im Kinderzimmer« das darauf beruhende Modell der Psychogenese nach Erich Neumann heranzuziehen.

2. Jung und das kollektive Unbewusste

Unter den tiefenpsychologischen Schulen ist die Analytische Psychologie in der Tradition Jungs jene, die sich am intensivsten mit der zeit- und kulturübergreifenden Bedeutung symbolischer Konstruktionen für die menschliche Bewusstseinsentwicklung beschäftigt hat. In Jungs Modell der Psyche nimmt das Bewusstsein als Ort zielgerichteter Reflexion, Kognition und Perzeption nur minimalen Raum ein und wird von einem maximalen Unbewussten umlagert. Stößt der Mensch auf ein deutungsbedürftiges Phänomen, offeriert sein Unbewusstes demnach eine Reihe von Analogien und Metaphern (»*Das ist ja so wie …*«), um das noch Unverstandene in die vorhandene mentale Verweisstruktur einzuordnen. Ein großer Teil dieser Assoziationen stammt aus dem *individuellen* Unbewussten – dem Schatz an persönlichen Erfahrungen, die der Mensch bereits gemacht hat. Zusätzlich werden jedoch sowohl das Bewusstsein als auch das individuelle Unbewusste durch jenen Teil der Psyche metaphorisch informiert, den Jung das *kollektive Unbewusste* nannte. Die aus

11 Straub, 1998, 92 und 95.

12 Insbesondere durch die Arbeiten Peter Schulz-Hageleits fand diese Dimension auch in der Geschichtsdidaktik einige Berücksichtigung, etwa im Hinblick auf Verdrängungstendenzen.

dem kollektiven Unbewussten stammenden Metaphern erscheinen dem Bewusstsein in Form von Symbolen und Sinnbildern, wie sie beispielsweise für Träume typisch sind.

Jung ging davon aus, dass der Mensch keineswegs als *tabula rasa* zur Welt kommt, sondern dass in ihm die Inhalte des kollektiven Unbewussten bereits bei der Geburt neuronal angelegt sind – ähnlich wie dies bei Instinkten und Reflexen der Fall ist. Wiederkehrende Erlebniseindrücke (»Engramme«) unzähliger Vorgängergenerationen sind demnach in jedem Gehirn musterhaft abgelagert.[13] Auf diese kollektiven »Urbilder« bzw. »Dominanten« – nach 1919 nannte Jung sie »Archetypen« – greife der Mensch vor allem im Modus des Erzählens zurück, um die konzentrierten Handlungserfahrungen früherer Menschen auf seine eigenen Problemlagen anwenden zu können. So wie der Vogel archetypische Verhaltensmuster eingespeichert habe, die ihn beim Nestbau anleiten, brauche der Mensch angeborene Schemata, die ihm die Lebensbewältigung in der sozialen Umwelt erleichtern. Archetypen sind somit als hochabstrakte Verhaltensmuster zu begreifen, die zwar selbst vollkommen unbewusst sind, sich jedoch dem Bewusstsein in archetypischen Bildern offenbaren und insofern »jeder Phantasietätigkeit ihre bestimmten Bahnen anweisen«.[14] Dramatische Erzählungen, vom Märchen bis hin zur komplexen Literatur, aber auch künstlerische Ausdrucksformen und Rituale ermöglichen dem Individuum die Teilhabe am kollektiven Unbewussten. Geschichten, die nahe am Archetyp angelegt sind, verstehen wir ganz intuitiv, und einige archetypische Bildmotive (etwa das Nachtmeer, die Stadt auf dem Hügel, die Hexe) erscheinen uns gar als »numinos«[15] – als magisch und überirdisch faszinierend.

Die Archetypen wurden von Jung nie in einer systematischen Theorie zusammengeführt; da archetypische Bilder zudem ihrem Wesen nach vieldeutig sind und auf einer rhizomatischen Verweisstruktur beruhen, blieben Psychologie und Kulturwissenschaften lange auf Distanz zur Konzeption des kollektiven Unbewussten.[16] Gleichwohl lieferten mehrere Forschungsfelder Hinweise auf die Nützlichkeit des Archetypentheorems, zunächst vor allem die komparative Mythenforschung bei etwa Karl Kerényi, Paul Radin oder Joseph Henderson. Jung selbst hatte seine Überlegungen auf die Beobachtung gegründet, dass viele Erzählmotive (z.B. das Chaos als Ausgangspunkt, die Trennung von Himmel und Erde, die Sintflut als

---

13 »Das Unbewußte, betrachtet als historischer Hintergrund der Psyche, enthält in konzentrierter Form die ganze Abfolge der Engramme, welche seit unmeßbar langer Zeit die jetzige psychische Struktur bedingt haben«; C. G. Jung, 1921, 243.

14 C. G. Jung, 1976, 81.

15 Den Begriff prägte der Religionspsychologe Rudolf Otto (Otto, 1917) für die Erfahrung der eigenen Nichtigkeit angesichts des Schöpfers.

16 Gleiches gilt, mit Ausnahmen etwa bei Lindenfeld, 2009, für die Geschichtswissenschaft.

Strafe etc.) nicht nur kulturübergreifend in fast allen mythologischen Systemen auftreten, sondern auch in vielen menschlichen Träumen sowie in psychotischen Wahnvorstellungen.[17] Der Religionspsychologe Mircea Eliade demonstrierte in seinen Studien eindrücklich, dass allen religiösen Denkmustern stets eine »Tendenz hin zum Archetyp« innewohne;[18] Northrop Frye, der mit seinen Erzählarchetypen wiederum Hayden Whites Konzept des *emplotments* maßgeblich beeinflusste, wies in seiner Literaturanalyse nach, dass archetypische Motive aus der Bibel die gesamte westliche Literatur und selbst die populäre Musik durchziehen.[19] Kulturwissenschaftliche Arbeiten in der Tradition Marshall McLuhans lieferten zudem Hinweise auf eine grundsätzlich »mythische« Erzählweise auch in den modernen Massenmedien[20] – selbst in modernen Nachrichtenformaten, die Jack Lule zufolge in ihrer archetypischen Grundstruktur althergebrachten Mythen entsprächen.[21]

Der überzeugendste Hinweis darauf, dass dramatische Erzählungen tatsächlich durch Archetypen präformiert sein könnten, findet sich wohl in der populären Unterhaltungsindustrie. Die weit überwiegende Zahl erfolgreicher Spielfilmproduktionen der letzten Jahrzehnte geht in ihrem *storytelling* auf das Erzählschema der »Heldenreise« zurück, welches wiederum in Joseph Campbells Mythentheorie wurzelt.[22] Beeinflusst von u.a. Jung, Rank und Freud identifizierte Campbell die typischen Abfolgen und Figuren von Heldenmythen und beschrieb diese Metastruktur als den »Monomythos«.[23] Im Zentrum des Heldenmythos steht demnach der Mensch als Mängelwesen, das freiwillig einen gefahrvollen Entwicklungsprozess voller Abenteuer vollziehen muss, welche ihn zu einem reiferen und sozial wertvolleren Individuum machen. Eine Riege von wiederkehrenden Erzählarchetypen (z.B. der Mentor, der Schatten, der Trickster) interagiert dabei in einer je spezifischen Weise und gibt so dem Geschehen Sinn. Das von Christopher Vogler weiterentwickelte Schema der Heldenreise hat sich zum womöglich einflussreichsten dramaturgischen Manual für DrehbuchautorInnen entwickelt und liegt auch

17 Die Parallelität solcher Ideen legten für Jung (L. Jung und Jung, 2008, 45) das »Vorhandensein bestimmter Formen in der Psyche, die allgegenwärtig oder überall verbreitet sind«, nahe; Jungs Mitarbeiterin Marie-Louise von Franz (Franz, 1994, 365) schätzte die Zahl der von ihm analysierten Träume auf 80.000.

18 »However, many and varied are the components that go to make up any religious creation (and divine form, rite, myth or cult) their expression tends constantly to revert an archetype«; Eliade, 1996, 58-59.

19 Vgl. Frye, 1982.

20 Vgl. nur beispielhaft: Bird & Dardenne, 1988; R. Campbell, 1991; McLuhan, 1960.

21 Vgl. Lule, 2001, 200.

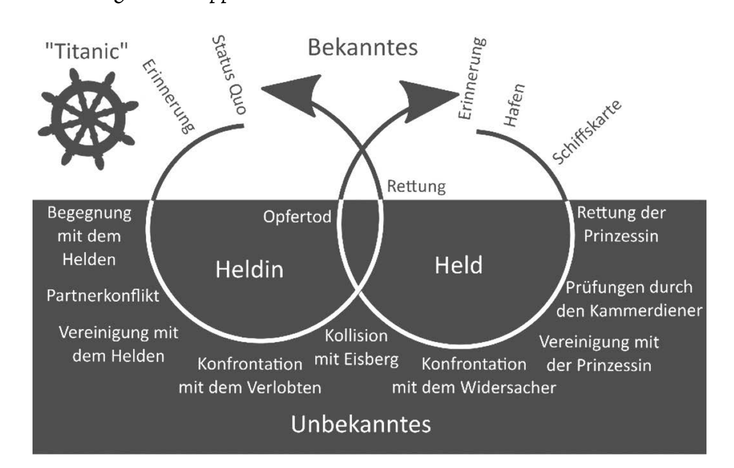
22 Vgl. Breiner, 2019, 116-117.

23 Vgl. J. Campbell, 1949. Der Band wurde vom Time-Magazine 2011 in die Liste der 100 einflussreichsten englischsprachigen Bücher aufgenommen.

erfolgreichen Geschichtsfilmen wie »Titanic« (USA 1997, vgl. Abb. 1) oder »1492« (USA 1992) zugrunde.[24]

In seiner jüngst erschienenen »Psychologie des Geschichtenerzählens« resümierte Tobias Breiner, dass »aufgrund der Fülle der Erfahrungswerte [...] nirgendwo ernsthaft bezweifelt« würde, dass »Archetypen eine wichtige Funktion in Träumen, Mythen, Märchen, Religionen und in der allgemeinen Denkweise von Menschen aller Kulturen« spielten. Ihre Wirkung sei »unter Autoren, Film- und Computerspielschaffenden unbestritten.«[25]

Abbildung 1: Die doppelte Heldenreise im Film »Titanic«



3. Mythopoetik und Psychogenese bei Neumann

Wie lassen sich nun die mythologischen Bilder, in denen Kinder bevorzugt denken, im Sinne Jungscher Archetypen einordnen? Hier bietet sich jenes psychogenetische Modell an, das Neumann zeitgleich mit Campbells Konzeption des »Monomythos« ausgebreitet hat.[26]

Neumann analysierte verschiedene mythologische Systeme im Zeitverlauf und stieß dabei auf ein Entwicklungsmuster: Gewisse mythologische Bilder und Motive traten stets in einer ähnlichen Reihenfolge auf und folgten daher offenbar ei-

24 Siehe hierzu auch Friedmann, 2017.

25 Breiner, 2019, 50.

26 Vgl. Neumann, 1949. Dass sich Neumanns Entwicklungslogik auch auf Kunstformen wie die Musik umlegen lässt, zeigte Bühl, 2004, 272-274.

Abbildung 2: Die Psychogenese nach Neumann, die zugehörigen mythologischen Phasen sowie die darin dominierenden Archetypen

ner gemeinsamen Entwicklungslogik. Als Psychotherapeut beobachtete er ähnliche thematische Abfolgen und sich alterstypisch manifestierende Motive auch in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Er schloss daraus, dass sich im Individuum ontogenetisch die phylogenetische Bewusstseinsentwicklung der gesamten Menschheit wiederhole und dass diese Entwicklung im Mythos selbst abgebildet würde. Die Entwicklung des Bewusstseins stellt sich bei Neumann demnach folgendermaßen dar (Abb. 2):

(1) Schöpfungsmythos In der frühesten Lebensphase ist das Bewusstsein erst in Ansätzen vorhanden, es unterscheidet sich noch kaum vom Unbewussten. Das Kind organisiert seine Erfahrungen noch kaum über Kategorien, Abfolgen oder andere ordnende mentale Strukturen. Auch die Gegensätze sind noch wenig ausgeprägt: Lachen und Weinen fallen beinahe zusammen, Geschlechtsunterschiede werden kaum wahrgenommen, Welt und Psyche sind dasselbe. Gegenstände werden animistisch belebt, weil die Unterscheidung zwischen Subjekten und Objekten noch schwerfällt; Erzählung und Realität werden gleichgesetzt, da noch keine Unterscheidung zwischen Facta und Ficta möglich ist. Zeit und Raum sind unbedeutende Größen. Das Kleinkind versteht sich selbst noch nicht als Individuum, sondern als Teil einer Gruppe und hat eine noch vollends unbewusste Identität. Es erscheint

sich selbst als hermaphroditisch und erlebt auch die Ureltern als miteinander vereinigt; mit der nährenden Bezugsperson (in vormoderner Zeit fast ausschließlich die Mutter) verbindet es eine participation mystique.

Neumann zufolge entspricht diese Frühphase dem mythologischen Motiv des Uroboros, des mythischen Kreises, der Kugel, des Vollkommenen, Ewigen und in sich Geschlossenen, in dem noch alle Gegensätze aufgehoben sind. Versinnbildlicht wird der Uroboros in mythologischen Erzählungen gerne als sich selbst fressende Kreisschlange (z.B. als weltumspannende Midgardschlange, Kundalini oder Amphisbaena), als verschlingender Walfisch (z.B. Leviathan, Jona-Wal, Moby-Dick) oder als Monstrum, insbesondere als Drache. Er ist ambivalent insofern, als er im Positiven für Vollkommenheit, Ganzheit und Anfang steht, im Negativen aber für Chaos, Wahnsinn und Gefahr. Gerade weil wir weder an unsere frühe Kindheit noch an die menschliche Urzeit Erinnerungen haben, knüpfen wir an diese Phasen viele Sehnsüchte, die sich auch in historischen Sinnbildungsmodi niederschlagen – etwa in Bildern eines zeitlosen Paradiesgartens, eines »goldenen Zeitalters« menschlicher Eintracht oder einfach einer übersichtlicheren, simpleren Urwelt. Auch zyklische Geschichtsvorstellungen finden hier ihren Ankerpunkt.

Der erste Entwicklungsschritt des Bewusstseins besteht nun darin, dass das Kleinkind die Welt in zwei Hälften ausdifferenziert: in eine Sphäre des Bewussten, in der Rationalität und kategoriale Ordnung Platz greifen, und eine Sphäre des Unbewussten. Diese Trennung ist Gegenstand des Schöpfungsmythos. Das im Mythos ausgedrückte Erwachen des Ich-Bewusstseins wird häufig als Lichtschöpfung[27] dargestellt und manifestiert sich sinnbildlich in einer Fülle von Erleuchtungsmetaphern – in der christlichen und islamischen Ikonographie etwa durch die Gloriole, die den Kopf großer Persönlichkeiten umrahmt, in der Moderne beispielsweise durch die epochale Gegenüberstellung von rationaler »Aufklärung« (engl. »enlightenment«) und dunklem, irrationalem, amorphem Mittelalter – Umberto Eco zufolge »unsere Kindheit, zu der wir immer wieder zurückkehren müssen.«[28]

Überhaupt beginnt das Kleinkind nun damit, die Welt über starke Gegensatzpaare zu strukturieren. In der sozialen Welt ist die Dichotomie zwischen weiblich und männlich am augenfälligsten und wird zur Blaupause des komplementären Gegensatzes an sich.[29] Die vormals unierten Ureltern trennen sich nun in chthonisch-elementare Erdmutter und uranisch-geistigen Himmelsvater, den Raum dazwischen beansprucht das »göttliche Kind«. Die personale Mutter erscheint dem

27 Siehe hierzu auch Cassirer, 1964.

28 Eco und Kroeber, 1987, 86.

29 Auch im Unbewussten von Erwachsenen bleibt die geschlechtliche Kategorisierung weitaus tiefer verankert als etwa ethnische oder auf Hautfarbe bezogene Unterscheidungen; Kurzban et al., 2001.

Kleinkind als paradoxe Einheit: Einerseits umsorgt sie das Kind und hält es am Leben, was sich im transpersonalen Bild der guten, nährenden Mutter abbildet; andererseits steht das Kind zu ihr in völliger existentieller Abhängigkeit, was sich im archetypischen Bild der fürchterlichen und verschlingenden Mutter niederschlägt – schließlich entscheidet die Mutter mit ihrem Verhalten, selbst mit ihrem Tod, über das Weiterleben des Kleinkindes. Zusammen ergeben positiver und negativer Aspekt den ambivalenten Archetyp der »Großen Mutter«, welcher die frühkindliche Entwicklungsphase dominiert. Eng an die Mutter gebunden, projiziert das Kind den Uroboros zusehends auf dieselbe und damit auf das mütterlich-weibliche Prinzip an sich. Das väterlich-männliche Prinzip hingegen assoziiert es mit dem erwachenden Bewusstsein und der sozialen Ordnung. Steht das mütterliche Prinzip demnach für das Weltganze, die Ewigkeit, das Chaos, die Natur, das Unbewusste und die kollektive Triebwelt, so steht das väterliche für das Künstliche, das daraus hervorgeht: die kulturelle Ordnung mit ihren Regeln und Hierarchien.[30]

(2) Heldenmythos – Drachenkampf Die zweite Phase der Ich-Werdung (»Zentroversion«) steht im Zeichen der Ablösung von den Ureltern. Das Individuum muss sich aus der infantilen Abhängigkeit befreien und zur Selbständigkeit gelangen – dies ist der Gegenstand des Heldenmythos. Die heroische Entwicklungsphase gliedert sich selbst wiederum in zwei Akte. Zunächst muss sich das Individuum aus dem Mutter-Kind-System lösen, indem es die archetypische »Große Mutter« symbolisch konfrontiert und überwindet. Dieser Emanzipationsschritt ist zentral für das spätere Verhältnis des Selbst (als Gesamtheit der menschlichen Psyche) zum Ich (als ihr bewusster Teil).[31] Gelingt er, wechselt das Kind aus der Geborgenheit der mütterlichen Instinktwelt in die sekundäre Geborgenheit des Kollektivs und muss eine Persona und einen Schatten ausbilden, um hier bestehen zu können.[32] Im Mythos wird dieser Übergang als Heldenkampf gegen das verschlingende Chaos-Ungeheuer, welches die Kultur bedroht, dargestellt. Das Monstrum (etwa als Dra-

---

30 In manchen Mythologien werden die Gegensätze von weiblicher Erde und männlichem Himmel durch einen Baum verbunden, der die Welt symbolisiert (z.B. Yggdrasil, Sefira, Bodhibaum). Elemente davon finden sich auch in sakraler Architektur wie z.B. gotischen Kirchen.

31 Kann die Mutter-Kind-Bindung nicht aufgebrochen werden, resultieren daraus verschiedene Pathologien, worauf etwa auch die Freud'sche Konzeption des Ödipuskomplexes Bezug nimmt. Und auch wenn der Kampf gelingt, wird das Individuum zeitlebens weiter gegen die starke »psychische Gravitation« (Neumann, 1949, 40) ringen müssen, welche das mütterliche Unbewusste Neumann zufolge auf das Bewusstsein ausübt.

32 Die Persona umfasst in Jungs Modell der Psyche gesellschaftlich erwünschte Persönlichkeitsanteile, die nach außen gekehrt werden, wohingegen der Schatten die ins Unbewusste verdrängten unerwünschten Persönlichkeitsanteile darstellt. Die Persona manifestiert sich in Erzählungen meist als unterstützende/r Mentor_in, der Schatten als zu bekämpfende/r Antagonist_in.

che oder Hexe) repräsentiert dabei den nefasten (i.e. negativen) Aspekt der archetypischen Großen Mutter. Ist der Held hier erfolgreich, wendet sie ihm ihr freundliches Gesicht zu und wird zur Verbündeten.

Neumann verzeitlichte die Krise der kindlichen »Erdmuttertötung« zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr; die Affinität von Kindern zu kulturbewahrenden Heldenfiguren (z.B. Superheld_innen, Rittern, Cowboys, Polizist_innen, Feuerwehrleuten etc.) speziell in der Elementarstufe, aber auch der Primarstufe fügt sich hier passgenau ein.

(3) Heldenmythos – Tyrannenkampf In der Kultur, der »kollektiven Wert- und Traditionswelt seiner Zeit«,[33] in die aufgenommen zu werden das Individuum sich als würdig erwiesen hat, gelten die Gebote und Verbote des »Großen Vaters«. Auch dieser Archetyp ist ambivalent – die Gesellschaft spendet Sicherheit und ermöglicht soziale Kooperation, engt jedoch das Individuum hierarchisch und normativ ein. Der zweite Teil des Heldenkampfes gilt daher der nefasten, unterdrückerischen Seite des archetypischen »Vaters im Himmel«. Der Mythos symbolisiert ihn im Kampf gegen den Tyrannen, der etwa in Gestalt des usurpierenden Onkels oder des Stiefvaters auftritt. Indem der Held Mutter Natur auf seiner Seite hat, kann er das nötige Chaos in die starr gewordene Ordnung induzieren und sie dadurch erneuern. Die Rebellion, die er anführt, endet zumeist in der symbolischen Tötung des Tyrannen, denn auch »ohne ›Vater‹mord ist keine Bewußtseins- und Persönlichkeitsentwicklung möglich«.[34] Diese Phase mit ihrer Idealisierung von regelbrechenden Heldenfiguren, welche die bestehende Ordnung herausfordern (z.B. Pirat_innen, Wikinger_innen, rebellische Gallier_innen), kennzeichnet Neumann zufolge die Pubertät.

(4) Wandlungsmythos Nicht alle Menschen bringen ihre heroische Phase zum Abschluss. Sie verlieren sich wie der »puer aeternus« Peter Pan zeitlebens im Tyrannenkampf und projizieren ihren Schatten, ihre Anima oder ihren Animus auf die Welt, statt mit diesen unbewussten Aspekten ihrer Psyche in Dialog zu treten und sie zu integrieren. Viele jedoch schaffen es zurück in den transpersonalen Seelenhintergrund des Kollektivs. Dieser Übergang wird im Wandlungsmythos veranschaulicht. Er wird erzählerisch meist durch Tod und Wiederauferstehung des Helden angekündigt, was den Tod des kindlichen Bewusstseins versinnbildlicht. Nach Gilette und Moore wird sich der Held nun seiner Grenzen bewusst,

> »[…] er ist dem Feind begegnet und der Feind ist er selbst. Er ist seiner dunklen Seite begegnet, seiner sehr unheroischen Seite. Er kämpfte mit dem Drachen und ver-

33 Neumann, 1954/2004, 18.

34 Neumann, 1949, 152.

> brannte sich. Er focht in der Revolution und trank vom Bodensatz seiner eigenen Unmenschlichkeit. Er hat die Mutter besiegt und dann seine Unfähigkeit eingesehen, die Prinzessin zu lieben. Der >Tod< des Helden signalisiert die Begegnung des Jungen oder Mannes mit wahrer Demut. Es ist das Ende seines heroischen Bewusstseins.«[35]

Nun steht nicht länger das destruktive Vernichten, sondern das konstruktive Gewinnen im Vordergrund, versinnbildlicht durch einen Schatz. Eine geschlechtliche Beziehung auf Augenhöhe wird möglich, weil aus dem neutralisierten Mutterarchetyp eine positive Anima-Vorstellung (im Mythos etwa in Gestalt der befreiten Jungfrau) und aus dem Vaterarchetyp eine positive Animus-Vorstellung heraustreten. Das Individuum übernimmt nun Verantwortung und gründet eine Familie, »darüber hinaus aber die Dynastie und den Staat.«[36] Der innere Konflikt mit den archetypischen Ureltern erlischt, diese werden nun zu hilfreichen Lebensbegleitern.

Musste sich das Individuum in seiner ersten Lebenshälfte die Welt noch durch möglichst bipolare Gegensätze begreifbar machen, versucht es nun, die vormals getrennten Gegensätze in komplementären Paarungen zusammen zu bringen, ausgedrückt etwa im Bild der *Hieros Gamos.* Am Ende erscheint der/die archetypische Große Einzelne als ausbalancierte Persönlichkeit, wie sie sich für Neumann etwa im Sinnbild des Hermaphroditen manifestiert:

> »Am Beginn war das Ich im Bauche des [...] Drachens, des Uroboros, in seiner Vermischung von Innen und Aussen, Welt und Unbewusstem, verborgen und ruhte als Embryo in ihm. Am Ende steht, wie auf den Bildern der Alchemie, der Hermaphrodit auf diesem Drachen, hat in seinem synthetischen Dasein die Ursituation überwunden, über ihm schwebt die Krone des Selbst, und in seinem Herzen leuchtet der Diamant.«[37]

4. Fazit und Ausblick

Ob Jung'sche und Neumann'sche Archetypen nützliche theoretische Konstrukte für unser Verständnis der Genese historischer Vorstellungen sind, lässt sich auf Basis der spärlichen Empirie nicht entscheiden. Womöglich sind sie letztlich doch nichts

35 Moore et al., 2017, 62

36 Neumann, 1949, 162.

37 Neumann, 1949, 331. Beispielsweise wird die erfolgreiche Wandlung von Jesus, dem zentralen Helden im christlichen Mythos, in religiösen Darstellungen durch dessen geschlechtsindifferente Erscheinung angezeigt. Jung zufolge ist er »der Androgyne schlechthin, der Männliches und Weibliches in komplementärer Einheit in sich trägt.« (Frick & Remmler, 1998, 55).

als »zeitlose Luftgebilde im Delirium«, wie Jacques Le Goff vermutete.[38] Vielleicht sind sie aufgrund ihrer Ahistorizität für die Erforschung von intergenerationalen Unbewusstheiten tatsächlich eine »Sackgasse«, wie Peter Schulz-Hageleit argwöhnte.[39] Möglicherweise lassen sich mit ihrer Hilfe jedoch auch die verallgemeinerbaren Muster besser verstehen, die erfolgreichen historischen Erzählungen zugrunde liegen und in wiederkehrenden narrativen Abbreviaturen ihren sinnvollen Ausdruck finden – etwa wenn jene komplementären Gegensatzpaarungen, die in den Archetypen der Großen Mutter, des Großen Vaters und des Großen Einzelnen enthalten sind (Abb. 3), zum Verständnis der mythologisch-dramaturgischen Elemente in historischen Narrativen herangezogen werden.[40]

Abbildung 3: Vier komplementäre Gegensatzpaarungen der historischen Dramaturgie in Archetypenform

38 Zitiert nach: Holzapfel, 2010.

39 Schulz-Hageleit, 2012.

40 Vgl. als eine beispielhafte Anwendung den Vorschlag von Ammerer, 2021. Diese Archetypen finden sich ebenso in Freuds Unterscheidung von Es, Ich und Über-Ich sowie in Binswangers Unterscheidung von Umwelt, Eigenwelt und Mitwelt wieder.

In jedem Fall kommt eine Geschichtsdidaktik, die junge Menschen zur Geschichtsbewusstheit führen will, nicht umhin, »die Mitsprache des Unbewußten bei historischen Thematisierungen«[41] in ihren Modellen stärker zu berücksichtigen. Die nicht bewusst steuerbaren Bedingungen des eigenen und fremden Denkens metakognitiv zu reflektieren und so dem Geschichtsbewusstsein zugänglich zu machen, sollte als wesentliche Teilaufgabe des Historischen Lernens begriffen werden. Interdisziplinäre Herangehensweisen sind dabei unumgänglich. Emotionen und kognitive Verzerrungen lassen sich etwa über Duale Prozesstheorien des logischen Denkens und der Intuition, wie sie sich in kognitiver Psychologie und Moralpsychologie etabliert haben, beschreiben.[42] Für die Erfassung des kollektiven Unbewussten bietet die Allgemeine Psychologie geringere Hilfestellung, hält sie doch ihre Tendenz zu einer »möglichst ausschließlich naturwissenschaftlichen Orientierung« aufrecht, die der Erfassung dieses Gegenstandes wenig angemessen ist.[43] Hier offerieren jedoch narrative Psychologie und tiefenpsychologische Schulen hilfreiche Überlegungen. Sie sind nicht naturwissenschaftlich, sondern hermeneutisch angelegt und teilen sich ihr Interesse für die *acts of meaning* mit den Geisteswissenschaften.

Menschen benötigen zum Weltverstehen eine interpretative neuronale Plattform, die zumindest in Teilen in ihnen angelegt sein muss, um Sinnbildung überhaupt erst zu ermöglichen. Nach welchen Gesetzmäßigkeiten diese funktioniert und wie sie auch in der historischen Imagination zum Einsatz kommt, sollte eine Disziplin beschäftigen, die sich der Erforschung von Geschichtsbewusstsein auf allen Ebenen verschrieben hat. Nicht dem Irrationalen wird dabei das Heft in die Hand gegeben, sondern – im Gegenteil – einem wachen Bewusstsein, welches berücksichtigt, dass alle historischen Vorstellungen ihren Ursprung im Unbewussten haben.

5. Literatur- und Quellenverzeichnis

Ammerer, H. (2021). *Geschichtsunterricht vor der Frage nach dem Sinn: Geschichts(unter)bewusstsein und die Optionen eines sinnzentrierten Unterrichts.* Frankfurt a.M.: Wochenschau (in Vorbereitung).

---

41 Schulz-Hageleit, 1989, 121.

42 Etwa bei Kahneman, 2012 oder Haidt, 2012.

43 Der damit einhergehende Physikalismus bedingt in der Kritik von Jüttemann, 2018, 133, die Orientierung an einem »prinzipiell inadäquaten mechanistischen Menschenbild«, aus dem wiederum »fundamentale Methodendefizite« erwachsen, die sich zuletzt auch in der Replikationskrise niederschlugen.

Bird, S. E. & Dardenne, R. W. (1988). Myth, Chronicle and Story: Exploring the Narrative Quality of News. In J. W. Carey (Hg.), *Media, myths and narratives: Television and the press* (3. Aufl., S. 67-86). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Borries, B. von. (2001). Geschichtsbewußtsein als System von Gleichgewichten und Transformationen. In J. Rüsen (Hg.), *Geschichtsbewußtsein: Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde* (S. 239-280). Köln: Böhlau.

Bouzereau, L. (1997). *Star wars: The annotated screenplays.o.*O.

Breiner, T. C. (2019). *Psychologie des Geschichtenerzählens*. Berlin & Heidelberg: Springer.

Bühl, W. L. (2004). *Musiksoziologie*. Bern: Lang.

Campbell, J. (1949). *Der Heros in tausend Gestalten*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Campbell, R. (1991). *60 minutes and the news: A mythology for Middle America.* Urbana: University of Illinois Press.

Cassirer, E. (1964). *Philosophie der symbolischen Formen.* 4.Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Cowell, C. (2018). *Strenggeheimes Drachenflüstern* (Band 3). Würzburg: Arena.

Eco, U. & Kroeber, B. (1987). *Nachschrift zum »Namen der Rose«.* München: dtv.

Eliade, M. (1996). *Patterns in comparative religion*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Franz, M.-L. von. (1994). *Archetypische Dimensionen der Seele.* Einsiedeln: Daimon.

Frick, E. & Remmler, H. (1998). Der Priester und die Anima. In E. Frick (Hg.), *Die Weise von Liebe und Tod: Psychoanalytische Betrachtungen zu Kreativität, Bindung und Abschied* (S. 49-63). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Friedmann, J. (2017). *Transmediales Erzählen.* Köln: Halem.

Frye, N. (1982). *The great code: The Bible and literature*. Toronto: Academic Press.

Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. London: Penguin.

Holzapfel, O. (2010). *Lexikon der abendländischen Mythologie.* Köln: Anaconda.

Janeczek, H. (4. März 2020). *Ich war das Symbol des Weiterlebens*. Zeit Magazin.

Jung, C. G. (1921). *Psychologische Typen*. Zürich: Rascher & Cie.

Jung, C. G. (1976). Über den Archetypus mit besonderer Berücksichtigung des Animabegriffes. In C. G. Jung & L. Jung-Merker (Hg.), *Aion: Beiträge zur Symbolik des Selbst*. Olden: Walter.

Jung, L. & Jung, C. G. (Hg.). (2008). *Klassiker der Psychologie. Archetypen*. München: dtv.

Jüttemann, G. (2018). Geschichtsphilosophie und Geschichtspsychologie. In E. Angehrn & G. Jüttemann (Hg.), *Identität und Geschichte* (S. 123-137). Göttingen, Bristol, CT: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kahneman, D. (2012). *Schnelles Denken, langsames Denken*. 24. Aufl., München: Siedler.

Kurzban, R., Tooby, J. & Cosmides, L. (2001). *Can race be erased? Coalitional computation and social categorization. Proceedings of the National Academy of Sciences, 98*(26), 15387-15392.

Lindenfeld, D. (2009). Jungian archetypes and the discourse of history. *Rethinking History, 13*(2), 217-234.

Lule, J. (2001). *Daily news, eternal stories: The mythological role of journalism*. New York: Guilford Press.

McLuhan, M. (1960). Myth and Mass Media. In H. A. Murrey (Hg.), *Myth and mythmaking* (S. 288-299). New York: Braziller.

Moore, R. L., Gillette, D. & Dahlke, R. (2017). *König, Krieger, Magier, Liebhaber: Initiation in das wahre männliche Selbst durch kraftvolle Archetypen*. 3. Aufl., Hamburg: Aurinia.

Neumann, E. (1949). *Ursprungsgeschichte des Bewusstseins.* Zürich: Rascher & Cie.

Neumann, E. (2004). *Kunst und schöpferisches Unbewusstes.* Einsiedeln: Daimon.

Oswalt, V. (2012). Imagination im historischen Lernen. In M. Barricelli & M. Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts: Band 2* (S. 121-135). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Otto, R. (1917). *Das Heilige: Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*. Breslau: Trewendt & Granier.

Schotzger, E. (2019). *Die 12 erfolgreichsten Kino-Franchises: Von Marvel bis Transformers*, verfügbar unter www.film.at/news/die-12-erfolgreichsten-kino-franchises-von-marvel-bis-transformers/400433782 (21.12.2020).

Schulz-Hageleit, P. (1989). *Was lehrt uns die Geschichte? Annäherungsversuche zwischen geschichtlichem und psychoanalytischem Denken.* Pfaffenweiler: Centaurus.

Schulz-Hageleit, P. (2012). *Geschichtsbewusstsein und Psychoanalyse*. Freiburg: Centaurus.

Silva, S. G. da & Tehrani, J. J. (2016). Comparative phylogenetic analyses uncover the ancient roots of Indo-European folktales. *Royal Society open science, 3*(1).

Statista Research Department. (2014). *Unabhängig davon, ob Sie sich in diesem Jahr verkleiden oder nicht: Was sind Ihre Lieblings-Faschings-/Karnevalskostüme?* Verfügbar unter de.statista.com/statistik/daten/studie/381385/umfrage/ranking-der-beliebtesten-verkleidungen-fuer-fasching-bzw-karneval-in-deutschland/.

Straub, J. (1998). Geschichten erzählen, Geschichte bilden: Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung. In J. Straub (Hg.), *Erinnerung, Geschichte, Identität. 1. Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein: Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte* (S. 81-169). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Wetzig, N. (2007). Sanct Georg – sanctus et militans: Ein Heiliger als Spiegel von Norm und Wirklichkeit des Christentums in Spätantike und Mittelalter. In G. S. Vashalomidze (Hg.), *Der christliche Orient und seine Umwelt: Gesammelte Studien zu Ehren Jürgen Tubachs anläßlich seines 60. Geburtstags* (S. 227-250). Wiesbaden: Harrassowitz.

Zeitbezüge im Faschingskostüm

Lars Deile

1. Der Kindergarten als Kampfzone

Es war eine dieser stürmischen Entrüstungsdebatten, die da zur Saison 2019 durch die Feuilletons fegte, kurz und heftig, schon vorüber oder an anderen Orten, ehe eine wirkliche Diskussion hätte beginnen können. Ein Hamburger Kindergarten hatte seinen Eltern mitgeteilt, dass an Fasching Indianerkostüme unerwünscht seien. Das löste heftigste Kontroversen aus und weitete sich schnell in die großen Tageszeitungen und vor allem das Internet aus. In der *Frankfurter Allgemeinen* bemühte sich der Feuilletonchef persönlich darum, klarzustellen, warum ›Indianer‹ ein legitimer Begriff sei und keineswegs rassistisch durchsetzt.[1] Die Debatte soll hier gar nicht weiter durchleuchtet werden. Auffällig ist aber, welch verhärtete Positionen vorgetragen wurden. Diese Heftigkeit zeigt, dass es offensichtlich um etwas geht und dass Beiläufiges, wie das Faschingskostüm bei einer Kinderfeier, alles andere als banal ist, wie es höchste Bedeutung hat, politisch, sozial, kulturell. Welche Beziehungen dabei in der Zeit geknüpft werden, welche Rolle sie spielten und spielen, das soll hier interessieren.

Wer heutzutage Wetten auf die Zukunft abschließt, scheint irgendwie aus der Zeit gefallen oder mächtig übermütig. Angesichts von Erderwärmung, Massenartensterben, wachsender sozialer Ungleichheit, Migrationsströmen, Populismus etc. scheint es verwegen, Voraussagen über die Zukunft zu treffen. Die Zeit der großen Utopien scheint vorbei zu sein. Denn dafür bräuchte es Verlässlichkeit und Zutrauen in den Verlauf von Entwicklungen. Die scheinen in den letzten Jahren jedoch erheblich abhanden gekommen zu sein. Die einen sehen die ehemalige Bundesrepublik bereits seit 1977 »nach dem Boom«[2] der Wirtschaftswunderjahre, andere konstatieren hingegen erst gegenwärtig einen Wandel, für den es keinen historischen Präzedenzfall gäbe.[3] Schon die Idee eines »Endes der Geschichte«,[4] die

1 Kaube, 2019. Vgl. auch Beck, 2019; Schamann, 2019.

2 Doering-Manteuffel & Raphael, 2008. Vgl. auch Esposito, 2017.

3 Vgl. Simon, 2019; Jankélévitch, 1999; Fareld, 2018.

4 Fukuyama, 1992.

so manche Anfang der 1990er Jahre noch so positiv gestimmt hatte, hatte die Ideen modernen Fortschrittsdenkens suspendiert. Wo ist er hin, der Fortschritt, der Glaube an eine bessere Zukunft? Wurde er bereits in den Schützengräben des Ersten Weltkriegs verschüttet oder ist er in den Gaskammern von Auschwitz zugrunde gegangen?

Die Jugendbewegungen der letzten Jahre sind geschichtstheoretisch betrachtet ein interessantes Phänomen. Obwohl von der Zukunft nichts Gutes erwartet wird, ist doch alle Gegenwart auf diese Zukunft bezogen. Die Grundidee ist einem Deutungs- und Verhaltensmuster verpflichtet, das die Moderne lange eingeübt hat: Wenn jetzt und sofort gehandelt wird, dann lässt sich das Ruder noch einmal herumreißen und die Zukunft könnte besser werden, als es die Gegenwart zu prognostizieren wagt. *Fridays for Future* reagiert auf die Trugschlüsse der Moderne mit einer zutiefst modernen Antwort. Die Gleichzeitigkeit dieses Zutrauens und Misstrauens gegenüber der Zukunft und die unterschiedliche Intensität, die Bezüge zur Vergangenheit dabei erzeugen, zeigen, wie bedeutsam es ist, auf welche Weise sich Menschen in die Zeit stellen. Es ist alles andere als unerheblich, wie die Gegenwart zu Vergangenheit und Zukunft in Bezug gesetzt wird, welches »Geschichtlichkeitsregime« (François Hartog) dominiert. Dystopie und Utopie, Nostalgie und Traumatologie sind Fundamentalkategorien menschlicher Orientierung, die entscheidenden Einfluss auf das Verhalten und Handeln haben. Diese Grundsätzlichkeiten sind – das zeigt das eingangs erwähnte Beispiel – höchst umstritten und umstrittener, als das lange Zeit der Fall war. Um diese Grundsätzlichkeit des temporalen (Ein-)Ordnens soll es im Folgenden anhand von scheinbar beiläufigen Beobachtungen zur Faschingskultur gehen.

2. Beobachtungen und Fragestellung

Bei mir begann das Interesse am Thema Fasching im Kindergarten, nicht in meinem eigenen, sondern in dem meiner Kinder. Als ich im vergangenen Jahr das Faschingstreiben beobachtete, fiel mir auf, dass die mir aus meiner Kindheit so vertrauten ›Cowboy‹ und ›Indianer‹ als Kostümierungen gänzlich fehlten. Aber auch Figuren wie Kosmonaut_innen/Astronaut_innen, Marsmenschen oder Roboter gab es nicht. Ich suchte nach historischen Figuren: Robin Hood, einem Römer, Kleopatra, dem Rattenfänger von Hameln (ich musste als Kind tatsächlich mal so ein abgelegtes Kostüm meiner Tante tragen, das schon zu meiner Kindheit erklärungsbedürftig war), außer einer Prinzessin, genauer: der Eiskönigin Elsa, jedoch Fehlanzeige.

Zu gleicher Zeit beschäftigte ich mich mit dem Konzept des Geschichtlichkeitsregimes, das maßgeblich François Hartog geprägt hat.[5] Zeigt sich im Fehlen von Vergangenheits- und Zukunftsbezügen bei der Wahl der Faschingskostüme ein Präsentismus, wie ihn parallel zu Hartog auch Hans Ulrich Gumbrecht und Aleida Alsmann beschrieben haben? Lässt sich meine flüchtige Beobachtung überhaupt verallgemeinern und belegen?

Dass es bestimmte, sich wandelnde Vorlieben, Moden auch bei Faschingskostümen geben muss, dass sich also gesellschaftliche, ökonomische, mediale Rahmenbedingungen auch im Faschingskostüm spiegeln, ist sicher keine besonders innovative Feststellung. Dass aber diese Moden nichts damit zu tun hätten, wie sich Menschen, die sich maskieren, zu Vergangenheit und Zukunft in Bezug setzen, oft ohne das zu reflektieren, wäre eine ebenso naive Annahme. Genau diesen temporalen Pfaden soll im Folgenden nachgegangen werden.

Dabei ist man mit zahlreichen methodischen Schwierigkeiten konfrontiert. Schon die gedankliche Kombination – Faschingskostüm und Präsentismus – macht eine neutrale Beobachtung, wie ich sie gern anstellen möchte, kaum mehr möglich. Man findet wahrscheinlich, was man sucht. Hinzu kommt das Problem, ein geeignetes Untersuchungsobjekt dingfest zu machen. Um verlässliche Aussagen zu treffen, welche Zeitbezüge bei Faschingskostümen vorkommen und wie sich diese verändert haben, bräuchte es eine breite empirische Erhebung – die den Umfang dieser Skizze sprengen würde. Und anhand welcher Referenzen könnte man solche Aussagen treffen? Vielleicht könnte man Versandhauskataloge von Quelle (1928-2009), Neckermann (1950-2012), Otto (1950-2018) & Co. nehmen; in der Breite fehlte mir dafür jedoch die Möglichkeit. Zeitgemäßer wären vielleicht die Bestsellerlisten von Amazon. Das wird eine Rolle spielen, aber es ist Firmenpolitik, Verkaufsdaten am Ende für sich zu behalten und so wird man eher deren Opfer, als dass man sie zum Objekt machen könnte. Außerdem müsste man regionale Unterschiede mitbedenken: Der Köl'sche Karneval ist so anders als der Wasunger Carneval, die Meenzer Fassenacht hat mit der alemannischen Fasnacht in ihren Formen, Bedeutungen und Kostümen wenig gemein.[6] Andererseits ist mit der Kommerzialisierung der Veranstaltung auch eine gewisse Gleichschaltung verbunden, bei der gilt, dass alles angeboten wird, von dem man ausgeht, dass es gern gekauft wird. Und bei allen Einschränkungen ließe sich sagen, dass allein schon das Auftauchen bzw. Fehlen bestimmter Zeitbezüge Auskunft darüber gibt, wie das jeweilig gegenwärtige Geschichtlichkeitsregime verfasst ist.

5 Hartog, 2003; 2010; 2015. Vgl. auch Assmann, 2013a; 2013b; Gumbrecht, 2001; 2010; Tamm & Olivier, 2019.

6 Vgl. zur Geschichte und Systematik Moser, 1986; Petzoldt, 1988; Rosenfeld, 1969.

3. Geschichtlichkeitsregime

2003 veröffentlichte der französische Historiker François Hartog ein Buch mit dem Titel *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Darin entwickelt er das Konzept eines Geschichtlichkeitsregimes – auf den ersten Blick ein vielleicht etwas sperriger Begriff und im Deutschen mit einem unangenehm klingenden Grundwort versehen. Hartog geht es jedoch nicht darum, Machtstrukturen bestimmter Geschichtspolitiken zu beschreiben, wie das Christopher Clark, basierend auf Hartogs Konzept getan hat.[7] Hartog interessiert sich für bestimmte Grundmuster von Historizität, die zu einer bestimmten Zeit vorherrschen und wie sich diese wandeln.

Hartog redet nicht von Zeit oder von Vergangenheit, es geht ihm um Geschichte und Geschichtlichkeit, um eine spezifische Form des Umgangs mit Zeit:

> »What the notion of regime of historicity can do, however, is help us examine our relations to time historically. Historically, that is, moving across several times at once, putting into play the person and the past, or rather pasts in plural, however far apart they may be in space and time. The sole specificity of this notion, which was developed in response to our present situation and to the diversity of experiences of time, is its mobility.«[8]

Anders gesagt: Man sitzt in einer Zeitmaschine und fängt an, den Kurs zu verstehen, auf dem sich die Kapsel bewegt und sie zunehmend selbst zu steuern. An sich sind sowohl Vergangenheit als auch Zukunft gegenwärtig immer abwesend.[9] Zeit lässt sich sinnlich immer nur im Moment der Gegenwart erfahren und wäre damit an sich gar nicht existent, gäbe es nicht Möglichkeiten, die Anwesenheit des an sich Abwesenden vorstellend, imaginativ zu realisieren, indem man dissonanten Spuren nachgeht.[10] Der Kratzer auf dem teuren Handydisplay muss irgendwie und irgendwann dahin gekommen sein. Die Einschussspuren, die man – auch wenn sie seltener geworden sind – an Berliner Gründerzeitfassaden sehen kann, sie weisen auf ein Geschehen außerhalb der Gegenwart hin und provozieren eine mentale Auflösung durch temporale Mobilität. Rüsen nennt das Sinnbildung.[11] Real ist eine solche Zeitreise gar nicht möglich. Aber diese Vergegenwärtigungen, diese mentalen Transporte von Vergangenheit (und Zukunft) in die Gegenwart werden – um mit Frank Ankersmit zu sprechen – durch »Substitute«[12] realisiert: Etwas tritt an

7 Clark, 2018.
8 Hartog, 2015, 16. Vgl. auch Rüsen, 2004.
9 Vgl. Goertz, 2001; Landwehr, 2016; Ankersmit, 2012b.
10 Vgl. Becker & Heuer, 2012; Landwehr, 2012.
11 Müller & Rüsen, 1997. Vgl. Rüsen, 2008, 31; Rüsen, 1994.
12 Ankersmit, 2001, 11. Vgl. Ankersmit, 2012a; Staley, 2007, 17.

die Stelle dessen, was in der Vergangenheit war oder in der Zukunft sein könnte. Das ist z.B. ein Grabstein, auf dem geschrieben steht, dass Person XY von Z zu der und der Zeit gelebt hat. Es kann aber auch die »Römische Geschichte« sein, für die Theodor Mommsen 1902 den Literaturnobelpreis erhalten hat. Oder »Star Trek« in Bezug auf die Zukunft, was hier zunächst weniger interessieren soll. Auf diese Weise wird ein Zeitpunkt jenseits der eigenen Gegenwart in Betracht gezogen, der das Unmögliche ermöglicht, sich in der Zeit zu bewegen, entweder erinnernd (die Vergangenheit vergegenwärtigend) oder distanzierend (die Gegenwart von fremder Warte her in den Blick nehmend).[13] Entscheidend ist die Fähigkeit, sich mental zeitlich zu bewegen und damit Zeit überhaupt erst wahrzunehmen.

Hartog hat versucht, diese zeitliche Mobilität, die Ordnungen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zueinander, grob in drei Idealtypen zu beschreiben:

> »Es gibt ein altes Regime (régime ancien), in dem die Vergangenheit die vorherrschende Kategorie ist: Um zu verstehen, was geschieht, und darauf zu reagieren, richtet man den Blick zunächst in die Vergangenheit, und die Geschichte folgt dem alten und lange Zeit maßgeblichen Modell der historia magistra vitae. […] Das moderne Regime stellt einen Wendepunkt dar: Es ist futuristisch. Von nun an kommt das Licht aus der Zukunft, die Zeiterfahrung wird vom Fortschritt getragen, die Geschichte wird zum Prozess. Sie wird geschrieben, indem man von der Zukunft in die Vergangenheit zurückgeht […]. Wenn aber, wie es sich im Augenblick abzeichnet, die Zukunft uns nichts mehr lehren kann und vom Horizont verschwindet, tendiert die Gegenwart dazu, sich selbst ihr eigener oder einziger Horizont zu werden. Dann etabliert sich ein (bisher ungekanntes) Regime: das Regime des Präsentismus (le regime du presentisme).«[14]

Die Unterscheidung zwischen einem alten Regime und einem modernen Regime geht bei Hartog auf Reinhart Koselleck zurück. Der hat in einem einflussreichen Aufsatz die Auflösung des Topos *Historia Magistra Vitae* in der Zeit um 1800 herausgearbeitet.[15] Nach seinem Verständnis war die Vormoderne von der Erfahrung geprägt, in einem »durchgängigen Geschichtskontinuum«[16] zu leben. Aufgrund der Wiederkehr des immer Gleichen konnte anhand von Beispielen aus der Vergangenheit Einsicht in das von der Zukunft zu Erwartende gewonnen werden, eben weil die Welt so ist, wie sie war und sein wird, wie sie nun mal ist. Geschichtsschreibung

---

13 Während das Erinnern in Deutschland fast schon zur Selbstverständlichkeit institutionalisiert ist, bleibt der Akt des Distanzierens von der eigenen Gegenwart als Teil des Historisierens häufig unterbelichtet. Vgl. Ricœur, 2002, 22-44; De Certeau, 1991.

14 Hartog, 2010, 86.

15 Koselleck, 1989a.

16 Wie das folgende Zitat ebd., 40.

hatte in diesem Zusammenhang einen ganz anderen Zweck als in ihrem modernen Verständnis. Die Historie (dies auch der gängigere Begriff) beschränkte sich auf die Sammlung einzelner Geschichten, die im Besonderen das immer Gleiche aufdeckten, um es zu »Beweismitteln moralischer, theologischer, juristischer oder politischer Lehren« zu machen. Burkhard Zingg, der um 1475 als wohlhabender Kaufmann in Augsburg starb, hätte allen Grund gehabt, sein Leben als das eines Aufsteigers zu begreifen, hatte er doch als jugendlicher Vollwaise absolut mittellos dagestanden. In der Chronik der Stadt Augsburg, die er als alter Mann schrieb und die tiefe autobiographische Züge trägt,[17] wird aber Ereignis an Ereignis gereiht, immer eingeleitet mit einem ›item‹ (gleichermaßen, ebenfalls, auch, und dann war da noch etc.). Zingg wäre nicht auf die Idee gekommen, sein Leben als Fortschritt, Aufstieg, Abstieg oder überhaupt als Entwicklung zu begreifen. Das hätte nicht im Horizont vormoderner Zeitvorstellung gelegen. Das *Ancien Régime d'historicité* war im Grunde immerwährendes Vergehen des ewig Gleichen.

Mit den Erfahrungen der Französischen Revolution, der rasanten technischen Entwicklung seit dem 18. Jahrhundert, wohl auch im Umgang mit dem kolonialen Fremden und den sozialen Verwerfungen im Zuge all dieser politischen, gesellschaftlichen, technischen und kulturellen Revolutionen, ließ sich die Erfahrung der Zeitgenoss_innen mit dem tradierten Verständnis nicht mehr einfangen und sinnvoll verstehen. So wie Chateaubriand ging es vielen, die feststellten, dass das, was sie am Tag geschrieben hatten, »des Nachts schon von den Ereignissen überholt worden«[18] war. Daraus resultierte die Erfahrung, dass das, was gerade verging mit dem, was die Zukunft bereithielt, nichts mehr zu tun haben würde. Koselleck beschreibt das prägnant als Auseinanderfallen von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont.[19] Diese Erfahrung von Beschleunigung ist ein Kennzeichen der Moderne geblieben, wie das besonders Hartmut Rosa prägnant beschrieben hat.[20] Um 1800 führte das erlebte Abkoppeln von der Vergangenheit in besonderer Weise zur »Entdeckung der Zukunft«[21]. Die Geschichte, mit bestimmtem Artikel und als Kollektivsingular,[22] schien in die Zukunft zu jagen und jede_r wurde zu seines_ihres eigenen Glückes Schmied, wenn er_sie nur den Hammer jetzt sofort zu schwingen begann. Es hat wohl etwas damit zu tun, dass für die Folgen dieser individuellen und kollektiven Expansion genügend Raum und Ressourcen zur Verfügung standen – oder besser: dass sich ein Teil der Menschheit dazu berufen sah, sich diese

---

17 Hegel, 1866, 122-143. Das wunderbare Beispiel verdanke ich Franz Arlinghaus; vgl. Arlinghaus, 2021.

18 Koselleck, 1989a, 63-64. Mit Bezug auf Chateaubriand, 1816, 249.

19 Koselleck, 1989b.

20 Vgl. Rosa, 2005; 2013.

21 Hölscher, 1999. Vgl. Ders., 2017.

22 Laut Koselleck erstmals nachweisbar bei Adelung, 1775.

Ressourcen anzueignen. Jedenfalls wurde das Projekt der Moderne ein scheinbar erfolgreiches, vor allem ein ausgesprochen zukunftsbezogenes. Alle Wetten wurden auf die Zukunft abgeschlossen und je schneller sich diese realisierte, umso schneller ließ sich Gewinn einfahren. In diesem Historizitätssystem funktioniert bis heute jedes Startup-Unternehmen.

Allerdings haben sich die Rahmenbedingungen mittlerweile entschieden geändert. In dem Moment, in dem man nicht mehr bereit ist, sich für eine zukünftig erwartete Rendite zu verschulden, verliert das moderne Historizitätsregime an Wirkmacht. Wenn die Zukunft nichts mehr zu bieten hat, wenn sie an Strahlkraft verliert, dann funktioniert der moderne Umgang mit Zeit nicht mehr, gerät in eine schwerwiegende Krise. Und diese Krise wird nicht erst seit der letzten Finanzkrise oder der immer stärker wahrgenommenen Klimakrise konstatiert. Der *Club of Rome* reklamierte bereits 1972 die »Grenzen des Wachstums«.[23] Spätestens 1977 erwartete die US-Administration eine Jahrtausendwende, die von Überbevölkerung, Nahrungsmittelknappheit, Kampf um Ressourcen und auch vom Klimawandel geprägt sein würde.[24] Hartog nennt diesen Zustand Präsentismus. Eine Rückkehr zum alten vergangenheitsbezogenen Regime ist ebenso wenig herstellbar, wie das Weiterlaufen des modernen Regimes. Die Folge ist ein Eingekeiltsein zwischen verlorener Vergangenheit und nicht mehr erreichbarer Zukunft. Dieser Präsentismus und der damit einhergehende Verlust bekannter Möglichkeiten, sich zeitlich zu orientieren, könnte einerseits zu Handlungsstarre führen oder andererseits zu unberechenbaren Aufrufen, sich das Verlorene zurückzuholen. Hartog attestiert gegenwärtiger Politik mit besorgter Miene beides.

4. Frühmodernes Faschingstreiben

Das Fest – und als solches sollte auch der Fasching, die Fastnacht, der Karneval begriffen werden – wird allgemein als »Moratorium des Alltags«[25] verstanden. Odo Marquardt unterstellt dem Menschen – Helmuth Plessner folgend – ein exzentrisches Bedürfnis, einen Drang, auf Distanz zum eigenen Leben zu gehen. Mit Winfried Gebhardt kann das auf zweierlei Weise geschehen: Als »Feier, indem sie der alltäglichen Wirklichkeit Sinn und Bedeutung zuspricht; [… oder als] Fest, indem es alltägliche Wirklichkeit auf Zeit aufhebt.«[26] Während das Zusprechen die deutlich stärker veranstaltete, ritualisierte, mit einem Bedeutungsüberhang versehene Form ist, bei der etwas vor Augen geführt wird, geht es beim Fest stärker um die

23 Meadows, 1972.

24 Barney, 1980.

25 Marquardt, 1988, 414. Vgl. Assmann, 1989.

26 Gebhardt, 1987, 82. Vgl. Deile, 2004; Maurer, 1991.

ausgelassene Erfahrung von Gemeinschaft und sich selbst in ihr durch die erlaubte Übertretung sonst geltender Regeln. Gerade im Fasching mit seinen Praktiken der Rollenverfremdung werden diese sozialen Bindungen durchexperimentiert. Dass dies »auf Zeit« geschieht, ist eher verwirrend und könnte besser als ›vorübergehend‹ beschrieben werden. Denn gerade die Suspendierung gängiger Routinen im Fest ist die Voraussetzung dafür, dass Zeit als Veränderung, als Wechsel zwischen einem Alltags- und einem Festmodus überhaupt erst wahrgenommen werden kann. Dauernder Alltag vergeht nicht, die Rhythmen seiner Durchbrechung hingegen begründen Zeiterfahrung. Zeit wird im Fest gerade nicht aufgehoben, im Gegenteil: Mit dem Heraustreten aus dem sonst Gewohnten, eröffnet sich in besonderer Weise das Erleben des Anderen. In dieser Distanzierung vom Alltag lassen sich andere Räume erschließen und andere Zeiten vorstellen. Genau das steigert das Erleben des Festlichen im Sinne eines Καιρός, eines besonderen Augenblicks.

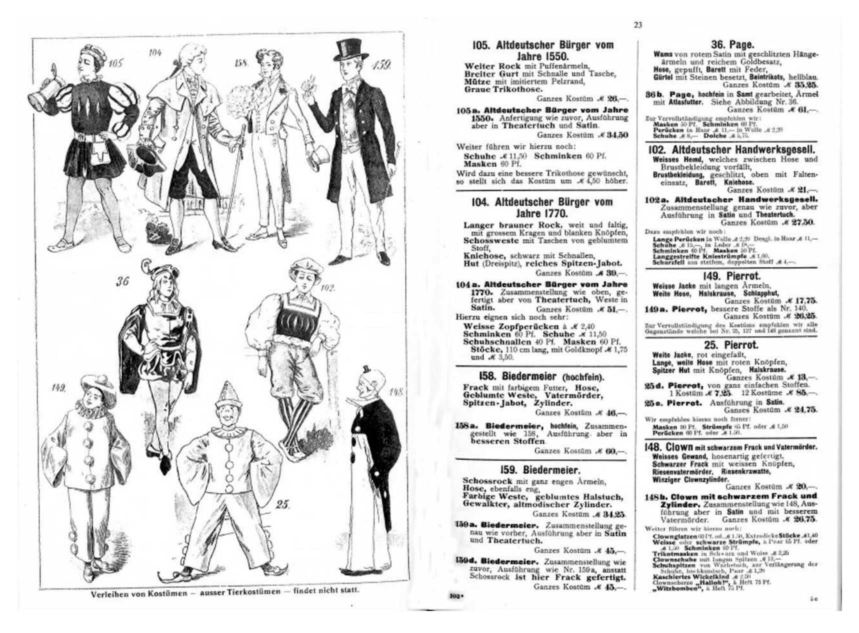
Fasching realisiert dieses Heraustreten in besonders überbordender Weise. Einmal jemand anderes sein, über die Stränge schlagen. Besonders zotige Witze sind im Fasching erlaubt. Das Lachen, Tanzen, Zechen, sexuelle Übertretung – all das ist im Fasching zumindest weniger sanktioniert als im sonstigen Alltag. Schon die mittelalterlichen Narrenfeste zelebrierten das auf eine geradezu unvorstellbare Weise: einmal im Jahr wurden die Rollen vertauscht und der Abt musste den Laien bedienen.[27] Was sich in diesen Festen verkehrter Welt zeigte, prägt den Fasching seither.

Diese Fremdheit in den Grenzen des Bekannten findet ihren Ausdruck in besonderer Weise auch in der Kleidung. Ein exemplarischer Blick in den Verkaufskatalog eines Kostümhandels aus dem Jahr 1912 verdeutlicht das anschaulich (Abb. 1). Neben den Kostümen für alternative Rollen im sozialen Gefüge – Clown, Pierrot, Page, Gigerl (also Dandy) – werden vor allem Gewänder angeboten, die in fremde Länder verweisen – Serbischer Landedelmann, Pole – und in andere Zeiten – Altdeutscher Bürger vom Jahre 1550 oder 1770, Biedermeier in mehrfacher Ausführung, Altdeutscher Handwerksgesell, Landsknecht, Arkebusier, Rokoko etc. Diese historischen Bezüge dominieren ganz klar das Angebot. Wenn man jemand anderes sein wollte, dann erschien man in vielen Fällen als jemand aus einer anderen Zeit.

Es wäre lohnend, dieses Sortiment mit Blick auf die politischen Dimensionen zu untersuchen. Schon der Bezug auf etwas angeblich »Altdeutsches« weist auf ein sehr spezifisches zeitgenössisches Bedürfnis hin. Dass es vielfach militärische Bezüge gibt, ist eine Übersetzung des Zeitgeistes in etwas Vergangenes. Auch die kolonialen Anklänge (»Chinesen«, »Kongolesen«, »Zigeuner«) wären einer eigenen Betrachtung wert. Lässt man all das im Rahmen der hier verfolgten Interessen

27 Vgl. Petzoldt, 1988.

Abbildung 1: Katalog eines Kostümhandels (1912)



Verleihen von Kostümen – ausser Tierkostümen – findet nicht statt.

23

105. Altdeutscher Bürger vom Jahre 1550.
Weiter Rock mit Puffenärmeln,
Breiter Gurt mit Schnalle und Tasche,
Mütze mit imitiertem Pelzrand,
Graue Trikothose.
Ganzes Kostüm ℳ **26,–.**

105a. Altdeutscher Bürger vom Jahre 1550. Anfertigung wie zuvor, Ausführung aber in **Theatertuch** und **Satin.**
Ganzes Kostüm ℳ **34,50**

Weiter führen wir hierzu noch:
Schuhe ℳ 11,50 **Schminken** 60 Pf.
Masken 60 Pf.
Wird dazu eine bessere Trikothose gewünscht, so stellt sich das Kostüm um ℳ 4,50 höher.

104. Altdeutscher Bürger vom Jahre 1770.
Langer brauner Rock, weit und faltig, mit grossem Kragen und blanken Knöpfen,
Schossweste mit Taschen von geblumtem Stoff,
Kniehose, schwarz mit Schnallen,
Hut (Dreispitz), **reiches Spitzen-Jabot.**
Ganzes Kostüm ℳ **39,–.**

104a. Altdeutscher Bürger vom Jahre 1770. Zusammenstellung wie oben, gefertigt aber von **Theatertuch,** Weste in **Satin.**
Ganzes Kostüm ℳ **51,–.**

Hierzu eignen sich noch sehr:
Weisse Zopfperücken à ℳ 2,40
Schminken 60 Pf. **Schuhe** ℳ 11,50
Schuhschnallen 40 Pf. **Masken** 60 Pf.
Stöcke, 110 cm lang, mit Goldknopf ℳ 1,75 und ℳ 3,50.

158. Biedermeier (hochfein).
Frack mit farbigem Futter, **Hose,**
Geblumte Weste, Vatermörder,
Spitzen-Jabot, Zylinder.
Ganzes Kostüm ℳ **46,–.**

158a. Biedermeier, hochfein, Zusammengestellt wie 158, Ausführung aber in **besseren Stoffen**
Ganzes Kostüm ℳ **60,–.**

159. Biedermeier.
Schossrock mit ganz engen Ärmeln,
Hose, ebenfalls eng,
Farbige Weste, geblumtes Halstuch,
Gewalkter, altmodischer Zylinder.
Ganzes Kostüm ℳ **34,25**

159a. Biedermeier. Zusammenstellung genau wie vorher, Ausführung aber in **Satin** und **Theatertuch.**
Ganzes Kostüm ℳ **45,–.**

159d. Biedermeier. Zusammenstellung wie zuvor, Ausführung wie Nr. 159a, anstatt Schossrock **ist hier Frack gefertigt.**
Ganzes Kostüm ℳ **45,–.**

36. Page.
Wams von rotem Satin mit geschlitzten Hängeärmeln und reichem Goldbesatz,
Hose, gepufft, **Barett** mit Feder,
Gürtel mit Steinen besetzt, **Beintrikots,** hellblau.
Ganzes Kostüm ℳ **35,25.**

36b. Page, hochfein in **Samt** gearbeitet, Ärmel mit **Atlasfutter.** Siehe Abbildung Nr. 36.
Ganzes Kostüm ℳ **61,–.**

Zur Vervollständigung empfehlen wir:
Masken 50 Pf. **Schminken** 60 Pf.
Perücken in Haar ℳ 11,– in Wolle ℳ 2,20
Schuhe ℳ 8,– **Dolche** ℳ [illegible]

102. Altdeutscher Handwerksgesell.
Weisses Hemd, welches zwischen Hose und Brustbekleidung vorfällt,
Brustbekleidung, geschlitzt, oben mit Falteneinsatz, **Barett, Kniehose.**
Ganzes Kostüm ℳ **21,–.**

102a. Altdeutscher Handwerksgesell. Zusammenstellung genau wie zuvor, aber Ausführung in **Satin** und **Theatertuch.**
Ganzes Kostüm ℳ **27,50.**

Dazu empfehlen wir noch:
Lange Perücken in Wolle ℳ 2,20 Desgl. in Haar ℳ 11,–
Schuhe ℳ 15,–, in Leder ℳ 18,–
Schminken 60 Pf. **Masken** 50 Pf.
Langgestreifte Kniestrümpfe ℳ 1,00.
Schurzfell aus steifem, doppelten Stoff ℳ 4,–.

149. Pierrot.
Weisse Jacke mit langen Ärmeln,
Weite Hose, Halskrause, Schlapphut,
Ganzes Kostüm ℳ **17,75.**

149a. Pierrot, bessere Stoffe als Nr. 140.
Ganzes Kostüm ℳ **26,25.**

Zur Vervollständigung des Kostüms empfehlen wir alle Gegenstände welche bei Nr. 25, 127 und 148 genannt sind.

25. Pierrot.
Weite Jacke, rot eingefaßt,
Lange, weite Hose mit roten Knöpfen,
Spitzer Hut mit Knöpfen, **Halskrause.**
Ganzes Kostüm ℳ **13,–.**

25d. Pierrot, von ganz einfachen Stoffen.
1 Kostüm ℳ **7,25.** 12 Kostüme ℳ **85,–.**

25e. Pierrot. Ausführung in **Satin.**
Ganzes Kostüm ℳ **24,75.**

Wir empfehlen hierzu noch ferner:
Masken 60 Pf. **Strümpfe** 65 Pf. oder ℳ 1,50
Perücken 60 Pf. oder ℳ 1,50.

148. Clown mit schwarzem Frack und Vatermörder.
Weisses Gewand, hosenartig gefertigt,
Schwarzer Frack mit weissen Knöpfen,
Riesenvatermörder, Riesenkrawatte,
Witziger Clownzylinder.
Ganzes Kostüm ℳ **20,–.**

148b. Clown mit schwarzem Frack und Zylinder. Zusammenstellung wie 148, Ausführung aber in **Satin** und mit besserem Vatermörder. Ganzes Kostüm ℳ **26,75.**

Weiter führen wir hierzu noch:
Clownglatzen 60 Pf. od. ℳ 1,50, Extradicke **Stöcke** ℳ 1,40
Weisse oder **schwarze Strümpfe,** à Paar 65 Pf. oder ℳ 1,50 **Schminken** 60 Pf.
Trikotmasken in Schwarz und Weiss ℳ 2,25
Clownschuhe mit langen Spitzen ℳ 12,–
Schuhspitzen von Wachstuch, zur Verlängerung der Schuhe, hochkomisch, Paar ℳ 1,20
Kaschiertes Wickelkind ℳ 2,50
Clownscherze **„Halloh!“,** à Heft 75 Pf.
„Witzbomben“, à Heft 75 Pf.

Aus: Neumann et al., 1978, 22-23

einmal außer Acht, wird doch evident, wie sehr die Vergegenwärtigungen der Vergangenheit den Ausdruck mittels Kleidung bestimmen. Soweit ich das zurückverfolgen konnte, wurde das Exotische im Faschingskostüm überwiegend mit Bezug auf Witzfiguren (Clown, Harlekin, Pierrot) oder auf Vergangenheit hergestellt.

Das gilt insbesondere beim Kölner Karneval. Nach aufklärerischen Eindämmungsversuchen und Verboten während der napoleonischen Zeit erhielt das Treiben 1823 durch die Gründung eines »Festordnenden Komitees« den institutionalisierten Charakter, den der Kölner Karneval bis heute hat. Neben dem Dreigestirn ist der Aufzug besonders durch eine Vielzahl an Uniformen und Gardekostümen geprägt, die bereits Anfang des 19. Jahrhunderts ein klarer Bezug auf eine längst vergangene Vergangenheit waren. Daneben ist es vor allem der ›Zuch‹, mit dem die Institution Karneval in Erscheinung tritt. Was man heute als umfassendes politisches Satireprogramm kennt, das mit großem Aufwand in Szene gesetzt wird, hatte – das zeigt der Blick auf alte Postkarten (Abb. 2) – überwiegend historische Bezüge, wie man sie schon lange nicht mehr kennt: die Helden aus 2000 Jahren abendländischer Geschichte, Keulen schwingende Germanen, antike Götterszenen, mittelalterliche Burgen, frühneuzeitliche Schlachtfelder und Szenen dieser Art.

Abbildung 2: Kölner Karneval, Umzug mit mittelalterlichen Motiven, Postkarte (1906) (oben); Jodocus Schlappal, Maskenzug, Köln (1825) (unten)



Sammlung des Autors



Kölnisches Stadtmuseum, Graphische Sammlung G 8209 b

Narrenkappe oder Vergangenheit – das war die erste Wahl und blieb es sehr lang, in Teilen bis heute. Setzt man das zu Kosellecks Umrissen vormoderner Historizität oder Hartogs Zeitregime in Beziehung, sieht man die theoretischen An-

nahmen voll bestätigt. Entweder zeigt sich ein angenommenes Kontinuum, das ohnehin keine historische Entwicklung kennt – am prägnantesten in der Narrenkappe verkörpert – oder es wird die Gegenwart mit der Vergangenheit verknüpft. Gerade Letzteres findet sich mit dem 19. Jahrhundert in zunehmender Weise und mit wachsendem materiellen Aufwand umgesetzt.

5. Transformationen

Wie hat sich dieses Muster verändert? Was tritt im Laufe der Zeit hinzu und was verschwindet? Lange Zeit nichts. Und das kontrastiert die Annahmen von Koselleck und Hartog durchaus auffällig. Beide gehen davon aus, dass es mit der Moderne zu einem Verblassen der Bezüge zur Vergangenheit gekommen und das Historizitätsregime auf Zukunft umgepolt worden wäre. Im alltagskulturellen Phänomen des Faschings kann man das so nicht beobachten. Es bleibt bei Narrenkappe oder Helden der Vergangenheit.

Das ist spannend. Denn wenn man Fasching als das Fest des Alternativen begreift, als den Kristallisationspunkt jenseits der Routinen, dann würde eine Ambivalenz sichtbar. Wenn Koselleck und Hartog Recht haben mit ihrer modernen Umpolung auf Zukunft und Geschwindigkeit, dann war diese – jedenfalls legt das der Blick auf den Fasching nahe – immer auch begleitet von nostalgischen Rückzügen,[28] dann kann lediglich idealtypisch von einem Wandel des Historizitätsregimes gesprochen werden, das real nie in der Weise ein hermetisches Regime zu entfalten vermochte.

Im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts war dann aber etwas Neues zu beobachten, das an die Seite der nostalgischen Fluchten trat. Auf zahlreichen Bildern, gerade auch der 1920er Jahre, sind neue Figuren und neue Kostüme zu sehen: vermeintliche Chines_innen, Türk_innen und vor allem Cowboy und Indianer_innen, ein ganzes ›Ethnoarsenal‹ kam hinzu. Die Differenzqualität des Faschings wurde nicht nur durch zeitliche Bezüge realisiert, sondern zunehmend durch räumliche. Das konnte schon im oben besprochenen Kostümkatalog beobachtet werden. Wenn man davon ausgeht, dass die Differenzierungspraktiken des Faschings nur soweit unternommen werden, wie sie noch ohne weiteres erkannt werden können, wie sie noch mit der Gegenwart verbunden bleiben, dann sollte man schlussfolgern, dass es gerade das koloniale Ausgreifen Deutschlands im frühen 19. Jahrhundert war, das das exzentrische Bedürfnis befriedigte, was Odo Marquard dem Fest unterstellt. Die raumbezogenen Fluchten machten den zeitbezogenen Konkurrenz.

Was dem Fasching aber lange Zeit fehlte, waren Bezüge zur Zukunft, die ja Koselleck und Hartog als spezifisch modern und mit der Sattelzeit um 1800 be-

28 Vgl. Becker, 2018; Landwehr, 2018; Groebner, 2018.

ginnen lassen. Nach langen Recherchen in Bildarchiven kann die vorsichtige Prognose gewagt werden, dass erst mit den 1970er Jahren die Zukunft eine Rolle für Faschingskostüme gespielt hat.

Auf den ersten Blick durchkreuzt dieser Befund die Theorie vom Historizitätswandel. Das würde bedeuten, dass sich Alltagskultur und gelehrte Reflexion deutlich voneinander unterscheiden, dass das moderne auf Zukunft ausgerichtete Historizitätsregime nicht auf die Alltagskultur durchzuschlagen vermochte, dass diese viel stärker von einer »longue duree«[29] durchsetzt ist. Ich würde dennoch dazu neigen, das Gegenteil anzunehmen. Wenn sich Fasching gerade in seiner Differenzqualität zu den sonst geltenden Normen und Routinen des Alltags konstituiert und sich im Faschingskostüm insbesondere zeitlose und vergangenheitsbezogene Formen zeigen, dann deutet das darauf hin, dass gerade das Alltägliche vom Bezug auf die Zukunft durchzogen gewesen sein muss. Das ist eine etwas waghalsige Behauptung, die sich aber aus der besonderen kulturellen Verfasstheit des Faschings ergibt.

Bleibt man bei dieser Interpretation, dann müsste das Auftauchen der Zukunft im Faschingskostüm gerade als Beginn eines brüchigen Verhältnisses zur Zukunft verstanden werden. Das würde dann zu den Diagnosen passen, die etwa Anselm Doering-Manteuffel beschrieben hat, wenn er von den späten 1970er Jahren als der Zeit »nach dem Boom« spricht. Und tatsächlich: In den 1970er Jahren tauchte die Zukunft als Faschingskostüm auf, als Außerirdische_r, als Roboter_in und besonders als Kosmonaut_in und Astronaut_in.

Exemplarisch mag das an einem Beispiel verdeutlichet werden (Abb. 3), in dessen Art sich viele in den Fotoalben heutiger Menschen um die 50 Jahre finden lassen.

Diesen Faschingsaufzug in einem Ost-Berliner Kindergarten Mitte der 1970er Jahre angemessen zu kontextualisieren, ist ausgesprochen schwer. Es ist wenig über die Umstände bekannt, in denen es entstanden ist. Man könnte versuchen, das Geschehen zum Sputnik-Schock 1957, zum ersten bemannten Weltraumflug durch Juri Gagarin am 12. April 1961, zur Mondlandung der USA am 20. Juli 1969 in Beziehung zu setzen. Sigmund Jähn war als erster Deutscher allerdings erst 4 Jahre später im All. Neben all diesen schwer zu klärenden Kontexten ist aber im Kontext der verfolgten Perspektive die schiere Tatsache beachtlich, dass hier die Zukunft so detailreich und selbst verfertigt in Szene gesetzt wird. Kostüme dieser Art traten in den 1970er Jahren neben die exotischen, sozial distinkten wie die der Narr_innen. Schwerer ist es, zu belegen, wann und ob sich dies auf Kosten von Vergangenheitsbezügen gestaltete, ob also die Zukunftsbezüge doch noch die Vergangenheitsbezüge ablösten. Auffällig ist aber in jedem Fall das Auftauchen der Zukunftsoption erst in den 1970er Jahren, wenn es um die Wahl des Faschingskostüms ging. Das

---

29 Braudel, 1977.

Abbildung 3: Niels Beier mit Kosmonauten-Helm aus Pappe mit Modell einer Sojus-Rakete (2. Februar 1974)



Bundesarchiv Berlin, N 1648, Bild-KF24602

war bis dahin nicht in Betracht gekommen, obwohl Weltraumphantasien schon Mitte der 1920er Jahre durchaus gängig gewesen waren, etwa im Film.[30]

Gerade diese Beobachtung ist entscheidend. Bei allen Kontinuitäten (etwa der Narrenkappe), bei allen institutionalisierten Durchgängigkeiten (wie den Gardeuniformen), bei allen ethnographisch bestimmten Gewändern, gibt es Kostüme, die Mitte des 19. Jahrhunderts absolut gängig waren und 100 Jahre später nicht

30 Etwa: Frau im Mond, 1929. Vgl. Geppert, 2012.

mehr vorstellbar und umgekehrt. Insgesamt kann man für diesen Bestand konstatieren: Die Bezüge zur Vergangenheit nahmen ab, die Bezüge zur Zukunft zu. Insofern lassen sich auch die Diagnosen zur Entwicklung neuzeitlicher Historizität von Koselleck und Hartog bestätigen, wenn auch enorm zeitverzögert und durchbrochen.

6. Fasching in Kampfmontur

Am Ende bliebe die Frage, wie es heute um den Fasching steht, welche Tendenzen sich heute im Faschingskostüm zeigen und welche Zeitbezüge. Schaut man sich beispielsweise doch einmal Bestsellerlisten bei *Amazon* an, dann zeigt sich ein vollkommenes Verschwinden der Bezüge, die klar auf die Vergangenheit verweisen. Von diesen Kostümen sind nur noch diejenigen geblieben, die auch in Form des Märchenhaften auftauchen: Prinzessin, Pirat, Hexe, Pocahontas etc. Recherchen im November 2019 und im Oktober 2020 geben im Detail zwar differente Ergebnisse, aber der Gesamteindruck hat eine klare Tendenz. Es gibt fast keine Vergangenheitsbezüge. Noch klarer ist allerdings ein weiterer Befund: Es gibt überhaupt keine utopischen Gewänder mehr, keinerlei Bezug auf die Zukunft. Weder der nostalgische Rückbezug noch der Vorausgriff auf die Zukunft treten als Alternativoption Faschingskostüm in Erscheinung. Wer eine andere Rolle sucht, als die routiniert bekannte, entscheidet sich nicht für andere Zeiten und auch nur begrenzt für andere Räume. Stattdessen dominieren Schmetterling, Elfen, Pokémon, Erdbeere. Und immer wieder: Feuerwehr, Polizist, Sondereinsatzkommando, Iron Man, Jagdflieger, Prolet. Wenn man die besondere kommerzielle Breite von Internetverkäufern verlässt und auf die eingeschränkten Angebote konventioneller Warenhäuser schaut (Abb. 4), dann zeigt sich diese Tendenz in noch verstärkter Weise.

Wer sich heute zu Fasching in eine andere Rolle begeben will, entscheidet sich häufig für etwas, was es vor wenigen Jahren noch gar nicht gab, wenn man lustig sein wollte: ein möglichst martialisches Auftreten, Figuren, die zum Kampf bereit sind und die Sicherheitsversprechen einzulösen vermögen.

Fasching vermag in besonderer Weise die Alternativmöglichkeiten zur Gegenwart sichtbar zu machen. Das Faschingskostüm zeigt an, wie groß die auf Zeit bezogene, die historische Mobilität ist und was der Gegenwart als abwesend bekannt ist. Für unsere Gegenwart sind das vor allem Märchenfiguren und Rollen von Sicherheitsgaranten. Allein das könnte schon zu denken geben. Die Tatsache, dass Raum und Zeit an Bedeutung verloren haben, lässt sich als selbst gewählte Klaustrophobie verstehen. Aus geschichtstheoretischer und vor allem -didaktischer Sicht ist eindrucksvoll das zu beobachten, was Hartog als Präsentismus beschreibt. Aber was bedeutet es, wenn die Vergangenheit keine Rolle mehr spielt und die Zukunft

Abbildung 4: Auslagen im Galeria-Kaufhof Ingolstadt (2. Februar 2019)



Fotografie des Autors

ohne Bedeutung ist.[31] Was heißt es, wenn der einzige Horizont die eigene Gegenwart ist, wenn die Fähigkeit abhanden kommt, Alternativen zu denken, die über den eigenen Tag hinaus reichen, wenn stattdessen Institutionen der Sicherheit diesen engen Raum abriegeln? Man kann das heute noch nicht wissen, vielleicht ahnen und vielleicht doch ganz daneben liegen.

7. Literatur- und Quellenverzeichnis

Adelung, J. C. (1775). Geschichte. In *Versuch eines vollständigen Grammatisch-kritischen Wörterbuches der Hochdeutschen Mundart* (Band II: LF – K, S. 600-601), Leipzig: Breitkopf.

Ankersmit, F. R. (2001). *Historical representation*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Ankersmit, F. R. (2012a). *Die historische Erfahrung*. Berlin: Matthes & Seitz.

Ankersmit, F. R. (2012b). *Meaning, Truth, and Reference in Historical Representation*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

31 Vgl. Bergmann & Pandel, 1975; Deile, 2020; ebd., 2021.

Arlinghaus, F. (2021). Tomorrow is the Question: Modernity and the Need for Strong Narratives about the Future – and the Past. In Z. B. Simon & L. Deile, (Hg.), *Historical Understanding Today.* London & New York: Bloomsbury Academic. (im Druck)

Assmann, A. (1989). Festen und Fasten: Zur Kulturgeschichte und Krise des bürgerlichen Festes. In W. Haug & R. Warning (Hg.), *Das Fest* (S. 227-246). München: Wilhelm Fink.

Assmann, A. (2013a). *Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne*. München: Hanser.

Assmann, A. (2013b). Transformations of the Modern Time Regime. In C. Lorenz & B. Bevernage (Hg.), *Breaking up time: Negotiating the Borders between Present, Past and Future* (S. 39-56). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Barney, G. O. (1980). *The global 2000 report to the President: Entering the twenty-first Century. A Report prepared by the Council of Environmental Quality and the Department of State*. Washington, D.C.: U.S. GPO.

Beck, S. (8.3.2019). Die Rache der rollen- und kultursensiblen Kinder. *Süddeutsche Zeitung*, verfügbar unter www.sz.de/1.4359836 (21.12.2020).

Becker, A., & Heuer, C. (2012). Erkenntnistheoretische Grundlagen historischen Lehrens und Lernens. In M. Barricelli & M. Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Band 1, S. 77-88), Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Becker, T. (2018). The Meanings of Nostalgia: Genealogy and Critique. *History and Theory, 57*(2), 234-250.

Bergmann, K., & Pandel, H.-J. (1975). *Geschichte und Zukunft*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Braudel, F. (1977). Geschichte und Sozialwissenschaften: Die longue durée. In M. Bloch, F. Braudel & L. Febvre (Hg.), *Schrift und Materie der Geschichte: Vorschläge zu einer systematischen Aneignung historischer Prozesse* (S. 47-85), Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Chateaubriand, F.-R. (1816). *Essai historique, politique et moral sur les révolutions anciennes et modernes considérées dans leur rapports avec la révolution française*. Paris & Leipzig: Brockhaus.

Clark, C. (2018). *Von Zeit und Macht: Herrschaft und Geschichtsbild vom Großen Kurfürsten bis zu den Nationalsozialisten*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

De Certeau, M. (1991). *Das Schreiben der Geschichte*. Frankfurt a.M.: Campus.

Deile, L. (2004). Feste – Eine Definition. In M. Maurer (Hg.), *Das Fest: Beiträge zu seiner Theorie und Systematik* (S. 1-17). Köln u.a.: Böhlau.

Deile, L. (2020). Zukunft. In J. van Norden, T. Must, L. Deile, P. Riedel, S. Krause & W. Schürenberg (Hg.), *Geschichtsdidakische Grundbegriff: Ein Bilderbuch für Studium, Lehre und Beruf* (S. 136-137). Hannover: Friedrich.

Deile, L. (2021). Geschichtsunterricht als Laboratorium der Zukunft. In L. Deile, J. van Norden & P. Riedel (Hg.), *Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts: Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag* (S. 269-279). Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Doering-Manteuffel, A. & Raphael, L. (2008). *Nach dem Boom: Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Esposito, F. (Hg.). (2017). *Zeitenwandel: Transformationen geschichtlicher Zeitlichkeit nach dem Boom.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Fareld, V. (2018). History, Justice and the Time of the Imprescriptible. In S. Helgesson & J. Svenungsson (Hg.), *The Ethos of History: Time and Responsibility* (S. 54-69). New York & Oxford: Berghahn.

Fukuyama, F. (1992). *Das Ende der Geschichte: Wo stehen wir?* München: Kindler.

Gebhardt, W. (1987). *Fest, Feier und Alltag: Über die gesellschaftliche Wirklichkeit des Menschen und ihre Deutung*. Frankfurt a.M. & New York: Lang.

Geppert, A. C. T. (Hg.). (2012). *Imagining outer Space: European Astroculture in the twentieth Century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Goertz, H.-J. (2001). *Unsichere Geschichte: Zur Theorie historischer Referentialitä*t. Stuttgart: Reclam.

Groebner, V. (2018). *Retroland: Geschichtstourismus und die Sehnsucht nach dem Authentischen*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Gumbrecht, H. U. (2001). Die Gegenwart wird (immer) breiter. *Merkur, 55*(9/10), 769784.

Gumbrecht, H. U. (2010). *Unsere breite Gegenwart.* Berlin: Suhrkamp.

Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité: Présentisme et expériences du temps.* Paris: Édition du Seuil.

Hartog, F. (2010). Geschichtlichkeitsregime. In A. Kwaschik & M. Wimmer (Hg.), *Von der Arbeit des Historikers: Ein Wörterbuch zu Theorie und Praxis der Geschichtswissenschaft* (S. 87-89). Bielefeld: transcript.

Hartog, F. (2015). *Regimes of historicity: Presentism and experiences of time*. New York: Columbia University Press.

Hegel, C. (Hg.). (1866). *Die Chroniken der deutschen Städte vom 14. bis ins 16. Jahrhundert, Bd. 5: Die Chroniken der schwäbischen Städte – Augsburg*, Leipzig: Hirzel.

Hölscher, L. (1999). *Die Entdeckung der Zukunft.* Frankfurt a.M.: Fischer.

Hölscher, L. (2017). *Die Zukunft des 20. Jahrhunderts: Dimensionen einer historischen Zukunftsforschung*. Frankfurt a.M.: Campus.

Jankélévitch, V. (1999). *L‹ imprescriptible*. Paris: Seuil.

Kaube, J. (6.3.2019). Alles Indianer? Politisch korrekter Karneval. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Verfügbar unter https://www.faz.net/-gsf-9kjxq (21.12.2020).

Koselleck, R. (1989a). Historia Magistra Vitae: Über die Auflösung des Topos im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte. In *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (S. 38-66). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Koselleck, R. (1989b). Erfahrungssraum und Erwartungshorizont – Zwei historische Kategorien. In *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (S. 349-375). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Landwehr, A. (2012). Geschichte. In R. Konersmann (Hg.), *Handbuch Kulturphilosophie* (S. 206-211). Stuttgart: Metzler.

Landwehr, A. (2016). *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit: Essay zur Geschichtstheorie*. Frankfurt a.M.: Abel.

Landwehr, A. (2018). Nostalgia and the Turbulance of Time. *History and Theory, 57*(2), 251-268.

Marquardt, O. (1988). Kleine Philosophie des Festes. In U. Schultz (Hg.), *Das Fest: Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart* (S. 413-420). München: Ch. Beck.

Maurer, M. (1991). Feste und Feiern als historischer Forschungsgegenstand. *Historische Zeitschrift, 253*, 101-130.

Meadows, D. L. (Hg.). (1972). *Die Grenzen des Wachstums: Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit.* Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Moser, D.-R. (1986). *Fastnacht, Fasching, Karneval: Das Fest der »Verkehrten Welt«*. Graz: Edition Kaleidoskop.

Müller, K. E. & Rüsen, J. (1997). *Historische Sinnbildung: Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien*. Reinbek: Rowohlt.

Neumann, E. & Co (Hg.) (1978). [Dresden, 1912]. *Katalog über Karneval- und Theater-Kostüme, Maskenschmuck, Waffen etc. der Firma E. Neumann & Co.*, Nachdruck. Hildesheim: Olms.

Petzoldt, L. (1988). Narrenfeste. Fastnacht, Fasching, Karneval in der Bürgerkultur der frühen Neuzeit. In U. Schultz (Hg.), *Das Fest: Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart* (S. 140-152). München: Ch. Beck.

Ricœur, P. (2002). *Geschichtsschreibung und Repräsentation der Vergangenheit.* Münster: LIT.

Rosa, H. (2005). *Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung: Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.

Rosenfeld, H. (1969). Fastnacht und Karneval: Name, Geschichte, Wirklichkeit. *Archiv für Kulturgeschichte, 51*, 175-181.

Rüsen, J. (1994). *Historisches Lernen: Grundlagen und Pardigmen.* Köln: Böhlau.

Rüsen, J. (2004). Typen des Zeitbewusstseins: Sinnkonzepte des geschichtlichen Wandels. In F. Jaeger & B. Liebsch (Hg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe* (S. 365-384). Stuttgart/Weimar: Metzler.

Rüsen, J. (2008). *Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Schamann, S. (6.3.2019). Nach Verbot von Indianer-Kostümen tobt das Internet. *Nordkurier*. Verfügbar unter https://www.nordkurier.de/aus-aller-welt/nach-verbot-von-indianer-kostuemen-tobt-das-internet-0634764003.html (21.12.2020).

Simon, Z. B. (2019). *History in times of unprecedented change: A theory for the 21st century*. London: Bloomsbury Academic.

Staley, D. J. (2007). *History and future: Using historical thinking to imagine the future.* Lanham, MD: Lexington Books.

Tamm, M., & Olivier, L. (Hg.). (2019). *Rethinking historical time: New approaches to presentism.* London: Bloomsbury Academic.

»Das wäre jetzt unsere Burg«
Der Spielplatz als geschichtskulturelle Manifestation aus ethnographischer Perspektive

Pascale Herzig und Christian Mathis

1. Einleitung – Spielen als kulturelle Praxis

Spiel und Spielen sind wichtige und weit verbreitete Beschäftigungen nicht nur von Menschen. So formulierte etwa Huizinga pointiert: »Tiere spielen genauso wie Menschen.«[1] Seit der Antike wird das Kinderspiel grundsätzlich positiv bewertet,[2] da es als notwendig und angemessen für die Entwicklung von Kindern gilt.

Das Spiel von Kindern ist seit dem 19. Jahrhundert Gegenstand systematischer pädagogischer Auseinandersetzung. So betonte etwa Fröbel[3] den Wert des Spiels, also das selbsttätige und ausdauernde Tun von Kindern, als positiv für die Entwicklung des Kindes. Indem Kinder spielen, entdecken sie die Welt, sie eignen sich jedoch auch kulturelle Regeln und Normen einer Gesellschaft an. Im Spiel setzen sich Kinder »mit ihrer Kultur auseinander und entwickeln eigene Vorstellungen. Damit hat Spiel, die kreative zweckfreie Auseinandersetzung […] auch ein kulturveränderndes Moment.«[4] Stenger betont, obwohl »viele Fähigkeiten beim Spielen erworben werden, so ist dieser Erwerb nicht das Ziel des Spiels. Gespielt wird um des Spielens willen, nicht um eines Nutzens willen, der außerhalb des Spiels liegt.«[5] Diese Zweckfreiheit impliziert, dass das Kind als autonomes Wesen verstanden wird, das sein Spiel – dessen Ziel und Zweck – selbst oder zusammen mit anderen bestimmt.[6] Das Kind wird so zum Akteur mit eigenen Sinnsetzungen und (Spiel-)Handlungen. Es besitzt *agency* oder Handlungsmacht.[7]

---

1 Huizinga, 1938, 9.

2 Vgl. Retter, 2003.

3 Fröbel, 2002, 69.

4 Richard-Elsner, 2017, 148.

5 Stenger, 2014, 267.

6 Vgl. Eßer, Baader, Betz, & Hungerland, 2016.

7 Vgl. Betz & Eßer, 2016.

Gespielt wird mit, in, auf oder unter etwas. Materielle Artefakte, z.B. in Form von Spielzeug oder von Spielgeräten auf Spielplätzen, spiegeln kulturelle Normen und Werte der Gesellschaft wider, in welcher dieses Spielzeug zur Anwendung kommt. Spielmaterialien sind Ausdruck davon. Sie sind epistemische Dinge, in die sich das Wissen einer Epoche eingeschrieben hat. Als materielle Dinge besitzen sie immer auch eine immaterielle Dimension. Beide Dimensionen beeinflussen die Sozialisation von Kindern im Spiel.[8] Zudem haben diese Spielzeuge einen Aufforderungscharakter,[9] wobei sie oft klischierte Wissenselemente anbieten, die auf einen spezifischen Ausschnitt der Kultur hinweisen. Auch ihre Materialität und Form fordert zu einer Handlung auf.

Doch nicht nur Spielzeug ist Ausdruck von Kultur, auch die Spielorte, die den Kindern zugewiesen werden, sagen viel über eine Gesellschaft aus. Spielplätze, die ebenfalls zur materiellen Kultur gezählt werden können, sind verortete Vorstellungen von Spiel und Spielformen, denen gesellschaftliche Vorstellungen von Kindheit eingeschrieben sind. Mit der Gestaltung von Spielplätzen greifen Erwachsene in die Kinderwelt ein, formulieren Erwartungen an deren Tun, geben Normen und Werte vor und tradieren kulturelles Wissen.[10] In jüngerer Zeit ist die Ausgestaltung von Spielplätzen entlang von »Sujets«, die sich in klischierten Elementen symbolisch und materiell niederschlagen, beliebt.

In diesem Beitrag geht es konkret um die mit geschichtlichen Elementen bestückten oder durch solche Elemente thematisch und zeitlich gerahmten Spielplätze (z.B. Piratenschiffe, Burgtürme usw., vgl. Abb. 2 bis 4). Wir behaupten, dass solche historisch klischierten Spielplätze Ausdruck der gegenwärtigen Geschichtskultur sind, und fragen, ob solche Spielplätze als geschichtskulturelle Manifestationen das (freie) Spiel von Kindern beeinflussen – und wie sich das durch ethnographisches Forschen beobachten, rekonstruieren und beschreiben lässt.[11] Aus geschichtsdidaktischer Perspektive interessiert uns, ob, wann und in welcher Weise die kulturelle Praktik des Spiels von den Kindern mit historischen Wissenselementen angereichert, beeinflusst oder gar reguliert wird; auch wollen wir wissen, ob und welche historischen Sinnbildungen sich rekonstruieren lassen. Schließlich ist auch zu fragen, ob die Kinder im freien Spiel auf Spielplätzen als kompetente Akteure der Geschichtskultur zu beobachten sind, die im Spiel Geschichtskultur »herstellen« (*doing history*).

Weiter fragen wir nach den Bedeutungen und Funktionen des (freien) Spiels von fünf- bis achtjährigen Kindern. Dabei wird eine kulturanalytische und ethnographische Perspektive eingenommen. Anhand der Analyse von alltäglichen Spiel-

8 Vgl. Fuhs, 2014.
9 Vgl. Lewin, 1982.
10 Vgl. Fuhs, 2014.
11 Vgl. Kühberger, 2021.

Praktiken auf Spielplätzen soll die Bedeutung dieser Praktiken aus der Perspektive der Kinder rekonstruiert werden. Mit diesem Erkenntnisinteresse möchten wir zu Aussagen über geschichtskulturelle Spielhandlungen von Kindern gelangen.

Es geht also in erster Linie um das freie Spiel als kulturelle Praxis.[12] Uns interessiert das zweckfreie und selbstgesteuerte Spiel.[13] Kinder nehmen die Welt anders wahr als Erwachsene. So machen Kinder in ihren Spielhandlungen eigene Bedeutungszuweisungen und wenden eigene Realitäten an, indem sie beispielsweise Dinge umdeuten und – aus Erwachsenenperspektive – zweckentfremden bzw. eigensinnig nutzen.

Im Folgenden erläutern wir zuerst die Bedeutung des freien Spiels, anschließend beschreiben wir Spielplätze als Orte der kulturellen Praxis in historischer Perspektive. Danach werden Spielplätze als geschichtskulturelle Manifestationen definiert, die sich durch einen speziellen Aufforderungscharakter auszeichnen, der für die historische (Selbst-)Bildung der Kinder – und konkret für die Entwicklung ihres Geschichtsbewusstseins – in der Auseinandersetzung mit geschichtskulturellen Manifestationen von Bedeutung sein kann. Ferner werden die Fragestellung sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethoden für die empirische Beforschung des Spiels auf geschichtskulturellen Spielplätzen begründet. Schließlich werden empirische Erkenntnisse präsentiert.

2. Die Bedeutung des freien Spiels als kulturelle Praxis

Durch das Spiel stellen Kinder ihre eigene Kultur her. Auf diesen Zusammenhang zwischen Kulturfähigkeit im Verlauf der Evolution des Menschen und Spiel hat bereits Huizinga hingewiesen.[14] Auch Stenger betont:

> Im Spiel greift man auf Traditionen zurück, kann aber zugleich in Variationen neue Möglichkeiten entwerfen. […] Die Bewegung im symbolischen Raum, etwa als Ritter oder Priesterin gibt den Kindern die Möglichkeit, sich in kulturellen Räumen bewegen zu können und diese Imaginationen für Bildungsprozesse nutzen zu können.[15]

Die Bedeutung dieser Freiheit im Spiel hat in der deutschsprachigen Pädagogik Scheuerl herausgearbeitet.[16] Zusammengefasst zeichnet sich für ihn das freie Spiel dadurch aus, dass es ein selbst oder gemeinsam von Kindern initiiertes und von

12 Hörning & Reuter, 2015.
13 Vgl. Scheuerl, 1973.
14 Huizinga, 1938, 12-13.
15 Stenger, 2010, 32.
16 Scheuerl, 1973.

Erwachsenen ungesteuertes bzw. von den Kindern selbstgesteuertes Spiel ist. Folglich besitzt Spiel auch keine äußere Zielsetzung. Die Ziele, falls überhaupt vorhanden, werden von den Kindern in der Spielsituation selbst erzeugt und verhandelt. Folgt man Gebauer und Wulf,[17] werden im Spiel gesellschaftliche Rollen in »mimetischen Prozessen« auf kreative Weise nachgeahmt und kommen in performativen Prozessen zur »Aufführung«. Kinder sind »kompetente« soziale Akteure, »die ihre Lebensführung selbständig disponieren, ihre sozialen Beziehungen als eigenständigen Lebenszusammenhang organisieren und aktiv an ihrer sozialen und persönlichen Entwicklung mitwirken.«[18] Diese Akteurschaft gilt in erster Linie als relationales Phänomen, das immer situativ hervorgebracht wird und das davon abhängt, welche Akteurpositionen für Kinder *als Kinder*[19] ermöglicht werden. »Im Spiel der Kinder reproduziert sich eine Kinderkultur, ein eigenständiges System von Bedeutungen und Regeln« so Hardman,[20] die sich von der Welt der Erwachsenen unterscheidet.[21] Kinder werden somit als sozial und kulturell »Seiende« und nicht »Werdende« gesehen.

3. Blick in die Geschichte der Spielplätze als Orte kultureller Praxis

Anhand der Gestaltung von Kinderspielplätzen wird sichtbar, welche Vorstellungen eine Gesellschaft von Kindheit und »sinnvollem« Kinderspiel hat, ob die Kinder z.B. überwacht werden oder ob sie frei und unbeaufsichtigt ihrem Spiel nachgehen können. Wird die Entwicklung von Spielplätzen genauer betrachtet, erkennt man verschiedene Paradigmenwechsel. Es zeigt sich, dass der Spielplatz als »Nebenprodukt der industrialisierten Stadt des 20. Jh.«[22] verstanden werden muss.

Anfänge der Spielplatzbewegung um 1900 Bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gab es in Europa und den USA erste Spielplätze. Diese dienten, neben der Überwachung der Kinder, mit ihren Turngeräten auch der Volksgesundheit.[23] Aufgrund der Reglementierung bzw. des Verbots der Kinderarbeit lungerten Kinder der weniger privilegierten Schichten unbeaufsichtigt in den Straßen herum. Um 1900 begannen philanthropisch orientierte Sozialreformer_innen, überwachte und eingezäunte Spielplätze einzurichten, um die Kinder von der Straße wegzuholen. 1903 wurde beispielsweise in New York der erste von der Stadt finanzierte

17 Gebauer und Wulf, 1998, 223-230.

18 Honig, 1999, 157.

19 Eßer, 2014, 236.

20 Hardman, 1973/2001 zit. in Honig, 2009, 29.

21 Vgl. dazu auch Barsch in diesem Band.

22 Burkhalter, 2016, 13.

23 Vgl. Burkhalter, 2016, 13-14.

Spielplatz eröffnet.[24] Ziele der frühen Spielplatzbewegung waren neben der Verbesserung der Volksgesundheit die Überwachung der Kinder sowie die Einflussnahme auf deren Sozialisation und Erziehung, die aufgrund der Betreuung bzw. Überwachung auf Spielplätzen möglich wurde.[25]

Reformpädagogik – auf der Suche nach dem kreativen Spiel Die zweite Phase der Spielplatzbewegung entwickelte sich parallel zur Reformpädagogik, die eine kindergerechtere Erziehung forderte. Pädagog_innen verstanden die Kindheit nun als zentrales Moment der Menschwerdung. Diese Sichtweise führte auch zu neuen Spielplatzkonzepten in Europa. Ab 1920 proklamierte die Spielplatzbewegung das kreative Spiel mit Sand, Wasser und Holz als wichtigstes Element auf dem Spielplatz. »Im Unterschied zum Spielplatz der Sozialreformer stand nun das freie Spiel als Urbedürfnis des Kindes im Zentrum.«[26]

In Dänemark wurde ab 1943 der sogenannte *Skrammellegeplads*, was soviel heisst wie »Gerümpelspielplatz«, entwickelt.[27] Diese Spielplätze stellten Sand und Wasser sowie Bau- und Abbruchmaterial zur Verfügung, um den Kindern zu ermöglichen, kreativ mit den Materialien zu spielen. Diese neuen Spielkonzepte verbreiteten sich seit den 1950er Jahren von Skandinavien in zahlreiche andere Länder Europas: als *Adventure Playground* in England und als *Abenteuerspielplatz* in der Schweiz.[28]

Do-It-Yourself – der Spielplatz der 1968er-Bewegung Die 1968er-Bewegung forderte auch auf dem Spielplatz Selbstbestimmung und stellte Autorität in Frage. Inspiriert von den *Abenteuerspielplätzen* aus Skandinavien bauten engagierte Eltern der 1960er und 1970er Jahre die Spielplätze für ihre Kinder selbst. Dieses *Do-it-yourself* führte zu neuen Formen gemeinschaftlich errichteter Spielräume im öffentlichen Raum: Eltern schlossen sich zusammen, übernahmen leere Grundstücke und städtische Nischen und schufen für ihre Kinder eigene städtische Spielplätze. Die gesellschaftlichen und politischen Umwälzungen im Zuge der 1968er-Bewegung veränderten die Vorstellungen von »Umwelt, Kindheit und Erziehung.«[29] Gleichzeitig boten ab Ende der 1960er Jahre bisher unbekannte Materialien neue Möglichkeiten beim Entwurf von Spielgeräten. Mit der Entwicklung und der Verbreitung von preiswerten Kunststoffen und den beschleunigten Herstellungsprozessen wurden Spielgeräte

24 Burkhalter, 2016, 14.
25 King & Sills-Jones, 2018.
26 Burkhalter, 2016, 20.
27 Loebach, Little, Cox, & Owens, 2020.
28 Vgl. Burkhalter, 2016.
29 Ebd., 25.

in noch nie dagewesenen Formen und Farben produziert, waren wetterfest und entsprachen dem Zeitgeist.[30]

Ab 1980 – der Spielplatz in der Krise Bis 1979 war der »Spielplatz ein Ort des Umbruchs«, aber auch ein »Überlaufbecken für Ideen und Experimente aus Pädagogik, Kunst und Architektur«.[31] Seit 1980 waren Kindheiten zunehmend den Phänomenen von Kommerzialisierung und Privatisierung ausgesetzt. Gleichzeitig nahmen die Sicherheitsauflagen für Spielplätze zu. Ebenso schränkte eine immer stärker werdende Überwachung der Kinder deren Aktionsradius zunehmend ein. Die »Straßenkindheit« wurde von einer von »Verhäuslichung«[32] und »Verinselung«[33] geprägten Kindheit abgelöst. Hinzu kam ein ständig zunehmender Leistungsdruck in Schule und Freizeit, was dazu führte, dass immer mehr Kinder weniger Zeit zum Spielen hatten. Dadurch verloren Spielplätze immer mehr an Bedeutung und der Standardspielplatz fristete mit Rutschbahn, Schaukel und Klettergerüst aus Metall (Abb. 1) zunehmend ein trostloses Dasein.

Abbildung 1: Der Spielplatz in der Krise



Foto: www.20min.ch

Wende ab 2000 – der Spielplatz im 21. Jahrhundert Die gesellschaftlichen Entwicklungen der 1980er und 1990er Jahre verdrängten Kinder immer mehr aus dem öffentlichen Raum. Diese Entfremdung blieb nicht ohne Folgen für deren Entwicklung. Ab 2000

30 Vgl. Burkhalter, 2016, 25.

31 Burkhalter, 2016, 30.

32 Zinnecker, 1990.

33 Zeiher, 2009.

führte die Erkenntnis, dass immer mehr Kinder an einem sogenannten *nature deficit disorder*[34] leiden, zu einer Trendwende. Kinder sollten nun wieder vermehrt draussen spielen und Erfahrungen in der feien Natur machen.[35] Es wurde auch erkannt, dass das Risiko zum Aufwachsen dazugehört und dass Kinder auch etwas ausprobieren oder wagen dürfen sollen.[36]

Für die Spielplatzgestaltung stellte sich mit der Balance zwischen dem Sicherheitsdenken und dem Spiel in einem kreativen Freiraum eine neue Herausforderung. Ab 2000 wurden viele der ehemals trostlosen Standardspielplätze (Abb. 1) zu Spielwelten aus Naturmaterialien umgestaltet – mit Geräten aus Holz sowie einer attraktiv gestalteten Umgebung aus Bepflanzung, Steinen, Sand und Wasser. Diese Neuausrichtung generierte vermehrt auch thematisch gerahmte – z.B. konkret mit klischierten geschichtlichen Elementen gestaltete – Spielplätze. Sehr beliebt scheinen in der Schweiz »Piraten-« und »Burgenspielplätze« zu sein.[37]

4. Der Spielplatz als geschichtskulturelle Manifestation

Spielplätze sind spezielle Räume, in denen es Gerätschaften gibt. Der Raum lässt sich durch die Beschreibung des Zusammenspiels von Topografie, der natürlichen Umgebung (Büsche, Bach, Bäume) sowie der Ausstattung mit Spielgeräten, aber auch Bänken und Tischen fassen. Bedienen diese nun explizit geschichtliche Themen (Abb. 2 und 3), zeigt sich darin ein materieller Umgang der (Erwachsenen-)Gesellschaft mit Geschichte. Es handelt sich deshalb um sogenannte geschichtskulturelle Manifestationen, die – wie unten ausgeführt wird – einen spezifischen Aufforderungscharakter besitzen.

Spielen Kinder auf diesen geschichtskulturellen Spielplätzen, erzeugen sie in gewissen Spielsituationen durch ihre Spielhandlungen ebenfalls geschichtliche Bedeutungen. Sie »machen Geschichte« – im Sinne von *doing history*. Durch diese praxistheoretische Perspektive lassen sich Diskurse und performative Prozesse – des Spiels in der Geschichtskultur – rekonstruieren. Im Fokus liegt also »die Erzeugung von Bedeutung im Vollzug von Handlungen«, konkret der Spielhandlungen, »bei der alle Anwesenden, aber auch Dinge und Atmosphären mitwirken.«[38]

Dabei zeigt sich das Geschichtsbewusstsein der Kinder, indem sie ihre geschichtlichen Wissenselemente, ihre Vorstellungen und Imaginationen über his-

34 Vgl. Louv, 2005.

35 Vgl. Mutz, Albrecht, & Müller, 2020; Richard-Elsner, 2017.

36 Vgl. Burkhalter, 2016, 31.

37 Das ist eine subjektive Wahrnehmung der Autor_innen. Leider gibt es keine systematischen Erhebungen zu Anzahl und thematischer Ausgestaltung von Spielplätzen in der Schweiz.

38 Samida, Willner, & Koch, 2016, 5.

torische Zeiten und Epochen aktivieren und historischen Sinn erzeugen. Ob und wie Kinder sich auf diese materialisierten geschichtskulturellen Angebote einlassen und ob ihr Spiel davon beeinflusst wird, führen wir weiter unten aus.

Spielplätze mit ein- oder mehrdeutigen Angeboten, die ikonische Anleihen bei früheren Zeiten nehmen oder geschichtliche Klischees bedienen, gehören zum weiten Spektrum der gegenwärtigen Geschichtskultur. Diese umfasst sowohl die materielle als auch die immaterielle Kultur, sowohl die akademischen als auch die alltagsweltlich produzierten Geschichtserzeugnisse.[39] Geschichtskultur lässt sich mit Pandel als den Umgang einer Gesellschaft mit Geschichte bezeichnen,[40] und für Rüsen ist die Geschichtskultur die »praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft«.[41] Rüsen unterscheidet analytisch fünf Dimensionen der Geschichtskultur, die sich durch spezifische dominante »Sinnkriterien« auszeichnen und mannigfach ineinander verwoben sind: die kognitive (Wahrheit), ästhetische (Schönheit), politische (Legitimität), moralische (Gut und Böse) und religiöse (Erlösung) Dimension.[42]

Abbildung 2: Wehrturm von Richter Spielgeräte GmbH



Foto: Richter Spielgeräte GmbH

Für unseren Beitrag relevant ist die von uns als heuristische Herangehensweise verstandene Unterscheidung Schönemanns zwischen Geschichtsbewusstsein

39 Vgl. Carretero, Berger, & Grever, 2017; Grever & Adriaansen, 2017; Thünemann, 2018.

40 Pandel, 2006.

41 Rüsen, 1994, 5.

42 Vgl. Rüsen, 2013, 234-242.

und Geschichtskultur, die er als »zwei Seiten einer Medaille« versteht.[43] Schönemann definiert das Geschichtsbewusstsein als individuelles Konstrukt, »das von außen nach innen, in Internalisierungs- und Sozialisationsprozessen aufbaut.« Geschichtskultur ist hingegen ein kollektives Konstrukt, »das auf dem entgegengesetzten Weg der Externalisierung entsteht.« Das heißt, Gesellschaften konstruieren ihre Geschichte sowohl individuell als auch kollektiv.[44] Die Geschichtskultur ist ein soziales System mit einer sozialen Ordnung, in der Geschichte kommunikativ hergestellt, verhandelt, angeeignet oder präsentiert wird. Schönemann spricht von einer »kulturell durchformte[n] Kommunikation« zwischen *innen* und *außen*, »die auf eine spezifische Weise Geschichte als Bedeutung erzeugt.«[45]

Weiter nimmt für Schönemann diese Geschichtskultur »objektive Gestalt« an. Zu diesen geschichtskulturellen Manifestationen gehören beispielsweise Denkmäler, Geschichtsbücher – oder auch Spielplätze, wie dies unten noch zu zeigen sein wird. Diese geschichtskulturellen Manifestationen lassen sich mit Schönemann ebenfalls entlang von vier Dimensionen beschreiben: der institutionellen (Rahmen), professionellen (Akteure), medialen (Vermittlung) und adressatenbezogenen (Adressaten) Dimension. Hinsichtlich der Spielplätze interessiert uns insbesondere letztere.[46]

Geschichtskulturelle Spielplätze sind oft dem Muster »Geschichte als Erlebnis« verpflichtet.[47] Spielplätze gelten mit entsprechender thematischer »Bestückung« als »Medien der Geschichtskultur«, in denen sich historische Vorstellungen kommunikativ manifestieren. Im »Erlebnis« und der Materialität dieser Spielplätze zeigt sich nach Rüsen insbesondere die ästhetische und kognitive Dimension der Geschichtskultur.[48]

Spielplätze sind oft normiert, man kann sie ab Katalog bestellen, wo der geschichtskulturelle Bezug, wie beispielsweise für den Spielplatz mit einem Wehrturm (Abb. 2), expliziert wird: »Der runde Burgturm von Richter Spielgeräte GmbH ähnelt einem alten Wehrturm«.[49] Die Kinder sollen nicht nur klettern oder sich in den Räumen verstecken, sondern die Türme laden auch zu »Rollenspielen« ein.[50] Mit Pandel könnte man sagen, ein solcher Spielplatz »macht neue Sinnbildungsangebote«, indem absichtsvoll »Geschichte als Erlebnis« präsentiert und in Form

43 Schönemann, 2014.
44 Ebd., 17.
45 Schönemann, 2014, 18.
46 Vgl. ebd., 18-20.
47 Vgl. ebd., 19.
48 Vgl. Rüsen, 2013.
49 Ohne Autor, 2019.
50 Ohne Autor, 2019.

klischierter ikonisch-materieller Angebote eine Aufforderung zum Spiel in und mit Geschichtskultur kommuniziert wird.[51]

Abbildung 3: Spielplatz »Schloss Rudenz« in Flüelen (Schweiz)



Foto: Stiftung papilio

5. Der geschichtskulturelle Aufforderungscharakter als Bildungsangebot

Dinge tragen einen gewissen Aufforderungscharakter – Affordanz – in sich. Gemeint ist in diesem Zusammenhang ein von einer Sache oder einem Geschehen ausgehender Reiz, der zu einem bestimmten Verhalten auffordert, ein bestimmtes Verhalten provoziert. Auch geschichtskulturelle Spielplätze besitzen Affordanz hinsichtlich der Bedeutungsherstellung zu, über oder mit Geschichte. Nach Meyer-Drawe sind der Aufforderungscharakter der Dinge und die Intentionen der Handelnden in einer naiven »Komplizenschaft« aufeinander bezogen.[52] Für unseren Beitrag lässt sich dies folgendermaßen adaptieren und als These formulieren: Kommt es zwischen dem Spielplatz und dem Individuum zu einer »geschichtskulturellen Komplizenschaft«, entsteht freies Spiel in und mit Geschichtskultur.

51 Vgl. Pandel, 2006, 74.

52 Vgl. Meyer-Drawe, 1999, 331.

Der Spielplatz mit seiner geschichtskulturellen Aufforderung beeinflusst die historischen Sinnbildungen der Kinder. Diese »Appelle« lassen sich mit Stieve »als ein Ereignis zwischen innen und außen umschreiben, als einen intermediären Bereich. In den Aufforderungen zeigt sich etwas in einer unmittelbaren Verbindung, mit subjektiven Möglichkeiten zu handeln.«[53] Appelle sind jedoch nicht als isolierte Reize zu verstehen, vielmehr ergeben sie sich »aus den Zusammenhängen des jeweiligen Felds«.[54]

In »der Geschichtskultur ihrer Gegenwart«, so Pandel, »offenbart sich das Geschichtsbewusstsein« der Kinder.[55] Es ist jedoch dieser *intermediäre Bereich* zwischen dem von Schönemann vorgeschlagenen *Innen* (Geschichtsbewusstsein) und *Außen* (Geschichtskultur), der für die historische Bildung des Kindes von entscheidender Bedeutung ist.[56] Kinder bewegen sich in diesen geschichtskulturellen Spielräumen und verarbeiten im Spiel historische Erzählungen und Vorstellungen, historische Wissenselemente und Geschichtsbilder. Das Kind bringt in diesem intermediären Bereich »seine eigenen biografisch geprägten Weltbilder mit denen einer vorgegebenen, sozial und kulturell geprägten Welt in Überschneidung«.[57] Dadurch werden individuelle und soziale Prozesse der historischen Sinnbildung in einer Weise miteinander verknüpft, dass das Kind darin wählt und gestaltet – als »kompetenter« Akteur seiner »Selbstbildung«.[58]

6. Fragestellung und Methode für die Empirie

Im Folgenden soll nun auf der Basis der bisherigen Ausführungen ein Bezug zum empirischen Material hergestellt werden. Dazu werden empirische Daten herangezogen, die aus einem forschungsorientierten Modul der Studiengänge Kindergarten und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Zürich stammen.[59] In diesen Modulen haben insgesamt 114 Studierende in 24 Forschungsgruppen ethnographische Beobachtungen[60] durchgeführt. Die Studierenden entwickelten selbständig eine Projektskizze sowie eine Fragestellung rund um das Thema »Bedeutung des Spiels und des Spielens für die Kinder«. Jedes Gruppenmitglied machte individuell

53 Stieve, 2008, 151.

54 Ebd., 151.

55 Pandel, 2006, 74.

56 Vgl. Schönemann, 2014.

57 Schäfer, 2016, 14.

58 Vgl. Schäfer, 2016.

59 Modul Forschung und Entwicklung in der Ausbildung FE A170: »Das Kind ist da Kind, wo es spielt« – Ethnographisches Erforschen von Spielkulturen. Leitung: Pascale Herzig und Anja Sieber Egger. Pädagogische Hochschule Zürich, sechs Durchführungen 2014-2020.

60 Vgl. Breidenstein, 2012.

ethnographische Beobachtungen auf selbstgewählten Spielplätzen oder in anderen Spielräumen (Quartierstraße, Park) und hielt diese schriftlich fest. Die erstellten Notizen wurden im Anschluss zu sogenannten *Rewritings*[61] weiterverarbeitet. Neben den ethnographischen Beobachtungen wurden auch vereinzelt Interviews durchgeführt und das materielle Spielangebot sowie die räumliche Organisation des Spielplatzes fotografisch festgehalten. Die in den Feldstudien erhobenen Daten wurden mit Hilfe der *Grounded Theory*[62] ausgewertet, in einem Forschungsbericht verschriftet und präsentiert.

Für diesen Beitrag haben wir die 24 Forschungsberichte nach geschichtskulturellen Elementen im Spiel untersucht. Dabei regt einerseits der (Spiel-)Raum mit seinen Geräten die Kinder an, etwas zu erinnern, zu aktivieren und zu imaginieren. Andererseits regen sich die Peers an, das Spiel in eine gewisse Richtung zu gestalten. Bei der Analyse haben wir uns folgende Fragen gestellt:

Auf welche Art und Weise entsteht auf *geschichtskulturellen Spielplätzen* aufgrund des Aufforderungscharakters von Dingen eine »Komplizenschaft« zwischen materiellen Artefakten und Kindern? Wie lässt sich das Spielverhalten der Kinder in Bezug auf historische Narrationen oder Klischees qualitativ beschreiben?

7. Exemplarische Spielsituationen: Piraten, Burgen und Schatzinseln

Unser erstes Beispiel[63] bezieht sich exemplarisch auf das »Piratenspiel« und konkret auf einen Bauspielplatz, wo es ein Piratenschiff aus Holz, das neben einem Tipi steht, gibt! Buchberger (in diesem Band) zeigt, dass fünf- bis achtjährige Kinder mit der Geschichte der Piraterie oder mit Seeräubergeschichten durch andere geschichtskulturelle Manifestationen, wie z.B. Kinderbücher, in Kontakt kommen. Es ist also zu erwarten, dass der Aufforderungscharakter des Spielgeräts von den Kindern erkannt und in ihren Spielhandlungen aufgegriffen wird: Sie sollen mit diesem Schiff in See stechen und auf Kaperfahrt gehen.

In der ersten Beobachtungssequenz spielen zwei Jungen auf dem Piratenschiff:

> Die beiden Jungen gehen zum Piratenschiff. Max will der Kapitän sein, Jonas will ein einfacher Pirat sein. Sie spielen, sie seien auf dem Meer und suchten ein anderes Schiff. Max lenkt das Schiff und Jonas ist beim Ausguck.

---

61 Vgl. Reh, 2012.

62 Strauss & Corbin, 1996.

63 Alle empirischen Beispiele stammen aus den Forschungsberichten des erwähnten Moduls. Die Beobachtungen wurden auf Spielplätzen in der Deutschschweiz gemacht. Bei allen erwähnten Namen handelt es sich um Pseudonyme. Die Zitate aus den Forschungsberichten wurden von uns sprachlich geglättet und Dialektpassagen übersetzt.

> Jonas ruft: »Land in Sicht!« Jonas und Max springen von Bord und schreien »Angriff!« Sie rennen in den Wald und bewaffnen sich mit Stöcken, die Schwerter darstellen. Sie schlagen mit den Stöcken gegen die Luft und rennen zum Schiff zurück. Dann segeln sie weiter, aber Jonas will jetzt steuern [und Kapitän sein]. Max will das nicht und schreit: »Der Kapitän steuert immer das Schiff!« Sie diskutieren kurz, leider unverständlich, dann übernimmt Jonas das Steuer.
>
> Max schreit: »Ein anderes Piratenschiff!« Dann kämpfen sie auf dem Schiff, sie schlagen wieder gegen die Luft. Jonas ruft: »So, jetzt sind alle besiegt.« Max meint: »Der Piratenchef lebt noch.« Aber nach ein paar Schlägen gegen die Luft ist auch dieser besiegt. (FB-G3 2019-2020, 92)

In dieser Sequenz bedienen die beiden Jungen das Piraten-Stereotyp. Sie kämpfen gegen andere Piraten im Spiel und um die Vorherrschaft im Spiel, sie verwenden Schwerter (Stecken), um diese Kämpfe zu gewinnen. Diese Piraten gehen nicht auf Kaperfahrt und plündern reiche Handelsschiffe, sondern bekämpfen andere Piraten. Die von den Jungen im Spiel manifestierte historische Erzählung ist eine Narration der Eroberung, Unterwerfung und Gewalt: Piraten kämpften. Gegner zu finden und zu besiegen war neben dem Segeln ihre Haupttätigkeit. In dieser Gewalterzählung werden die Gegner nicht nur besiegt, sondern getötet. Es ist ein Kampf auf Leben und Tod. Der Stärkere gewinnt, sobald der Schwächere vernichtet ist. Auffallend ist, dass das Plündern und allfällige Versenken des eroberten Schiffs nicht erzählt oder gespielt wird. Zudem ist es ein Kampf Mann gegen Mann. Dabei wird mit Schwertern gekämpft. Die in Piratenfilmen und -erzählungen oft ausgeschmückten Kanonaden zwischen den Schiffen finden hier ebenfalls nicht statt.

Das Beispiel zeigt, dass die Jungen die Affordanz des Spielgeräts akzeptieren. Sie erzeugen performativ eine historische Piratenerzählung, eine Abenteuergeschichte. Diese nutzt Elemente des Spielgeräts (Steuer und Ausguck), geht jedoch über dessen Angebot hinaus, generiert imaginierte Gegner, andere Schiffe und deutet Stecken in Schwerter um. Zudem erzählt das Spiel die Geschichte einer hierarchisch strukturierten Piratenwelt mit einem Kapitän, der »steuert«, befiehlt und dem zu gehorchen ist.

Im Gegensatz zum ersten Beispiel, wo die Affordanz des Piratenschiffs von den Jungen akzeptiert wird, zeigt das folgende Beispiel, dass Kinder den geschichtskulturellen Aufforderungscharakter der Spielgeräte ignorieren oder sich ihm widersetzen. Wiederum finden die Spielhandlungen auf einem klischierten Piratenschiff statt (Abb. 4). Es befindet sich auf einem Spielplatz direkt am Bodensee.

Klar ersichtlich ist der Hauptmast mit einem netzartigen Hauptsegel und einer Totenkopfflagge, die zuoberst im Wind weht. Es gibt Rettungsringe, ein mit Speichen versehenes Steuerrad und vorne auf der rechten Seite des Bugs ist ein roter Anker zu erkennen. Darüber ragt in einem Winkel von ungefähr 45° in Längsschiffrichtung ein langes Bugspriet hinaus. Es wird deutlich, dass auch dieses Spielgerät

Abbildung 4: Piratenschiff Seepark Kreuzlingen



Foto: Pascale Herzig

einen unverkennbaren Aufforderungscharakter besitzt. Die Kinder erhalten auch hier ein geschichtskulturelles Angebot, sie sollen mit diesem Schiff in See stechen und auf Kaperfahrt gehen.

Dazu folgt ein Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll:

> Das Mädchen bringt dem Jungen Blätter, welche sie in einer Ecke des Schiffes aufgehäuft hat. Ich höre sie nicht ganz genau, da sie etwas leise sprechen, höre aber, dass sie etwas von Putzen reden. Tatsächlich beginnen sie daraufhin mit den Blättern die Wand des Kletterschiffs abzuwischen. Sie versuchen es sehr sorgfältig zu machen. Der Junge scheint dem Mädchen Anweisungen zu geben, denn er spricht immer wieder zu ihr. (FB-G1, FE A170 2016/2017, 21)

Die Kinder sind also nicht nur auf das vorhandene Spielgerät fixiert, sondern verwenden Naturmaterialien in ihrem Spiel, die sie für einen bestimmten Zweck umfunktionieren – sie benutzen die Blätter als Putzmaterial. Die Mädchen lassen sich auf einer konkreten Ebene zwar auf das Schiff ein, aber dieses wird imaginativ nicht in der Vergangenheit als Piratenschiff, sondern im Hier und Jetzt verortet. Sie putzen im Spiel das Spielgerät oder ein gegenwärtiges Schiff, jedoch nicht ein Piratenschiff der Vergangenheit.

Ähnliche Beobachtungen lassen sich auch auf anderen Spielplätzen mit Piratenschiffen machen:

> Ich sehe Fiona viel mehr reden als Gianna und mit den Händen immer wieder in eine Richtung zeigen, wo sie nachher auch hingehen. Sie gehen nach oben aufs Schiff und winken nach unten zu den Begleitpersonen. Sie hüpfen einmal oben im Kreis herum und kommen wieder nach unten. Sie galoppieren wie Pferde, es scheint als würden sie spielen, dass sie gerade auf Pferden reiten. (FB-G1, FE A170 2016/2017, 15)

Tatsächlich lässt sich zeigen, dass das Spiel auf dem Piratenschiff nicht unbedingt zu einem Spiel führt, zu dem die materielle geschichtskulturelle Ausstattung »auffordert«. In den unterschiedlichen Beobachtungssequenzen zum kindlichen Spiel lässt sich immer wieder zeigen, dass bei Klettertürmen, die sehr viel Spielraum für unterschiedliche Benutzungsmöglichkeiten aufweisen, die Kinder viel eher ihre eigenen Ideen einbringen können. Beispielsweise kann ein Spielgerät so zum Märchenschloss wie auch zum Piratenschiff oder zu einer Ritterburg umfunktioniert werden.

Das »Piratenthema« scheint besonders beliebt zu sein. Es lässt sich auf Spielplätzen auch in den Sandkisten beobachten. So beschäftigt sich die nächste Beobachtungssequenz aus einem Stadtpark ebenfalls mit »Piraten« – zwei Mädchen spielen im Sandkasten:

> Laura ruft zu Tina: »Schau mal, wie tief ich jetzt gegraben habe. Soll ich bis zum Boden graben?« Tina antwortet: »Schau mal bei mir. Unsere Schatzinsel wird mega groß! Schau!« Ich denke, vielleicht hat sie ›hoch‹ gemeint. »Gell, es hat dann Krokodile, die hier herumschwimmen?«, sagt Laura, und Tina erwidert: »Ja, und Haifische. Aber das macht ja den Piraten nichts … Oh, weißt du, wie cool es wäre, wenn wir echtes Wasser nehmen könnten?« […] Tina steht auf und geht die Mutter fragen, ob sie Wasser haben dürften. Die Mutter erlaubt es nicht, also geht Tina wieder zu Laura. Etwas enttäuscht setzt sie sich in den Sand zu ihrer Spielfreundin. Doch Laura hat schon wieder etwas Neues entdeckt und sagt zu Tina: »Schau mal, da können wir nachher den Schatz hineinlegen!« […] Die beiden Mädchen beugen sich hinunter zu diesem »Loch«. Ich höre, wie die zwei vor sich hin kichern. (FG-G1, FE A170 2017/2018, 62-63)

In dieser Sequenz erschaffen sich die Mädchen im Sandkastenspiel eine imaginierte Welt. Sie bauen eine Schatzinsel, die zum Verstecken eines Piratenschatzes dient. Diese Schatzinsel sollte möglichst mit echtem Wasser umgeben sein. Der Konjunktiv deutet als typische kindliche Spielsprache eine Möglichkeit an. Die Möglichkeit dient einerseits der intersubjektiven Bedeutungserzeugung und lässt den Spielteilnehmerinnen ständig die Möglichkeit offen, dem Spiel eine andere Thematik, einen anderen Aspekt oder eine andere Wendung zu geben. Sie antizipieren den Spielverlauf und – bezogen auf das geschichtskulturelle Spiel – die historische Narration. Andererseits synchronisiert der Konjunktiv die Zeitmodi

(Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft). In ihrer biografischen Gegenwart wird von den Mädchen eine Schatzinsel erstellt für Seeräuber_innen aus der Vergangenheit, die dann einen Schatz verstecken. Im Graben befinden sich Krokodile und Haie, wodurch die Narration für einen weiter vorausliegenden Besuch von Schatzsucher_innen und deren möglichen Tod oder Erfolg offenbleibt.

Ein weiteres Beispiel zum Sandkastenspiel zeigt eine besondere Dynamik des freien Spiels auf Spielplätzen, in der schnell zwischen den Spielgeräten und -angeboten gewechselt wird oder diese miteinander kombiniert werden:

> Fabienne fragt Fabio, der im Sandkasten spielt: »Können wir auch mitspielen?« Fabio schaut die beiden Mädchen an: »Ja, ihr könnt hier einen Graben um meine Burg machen.« Sofort beginnen Julia und Fabienne zu graben. […] Die drei sind völlig in ihrer Fantasiewelt versunken. Sie bauen, buddeln, und lachen. Sie teilen immer wieder ihre Ideen miteinander und sprechen sich dann gegenseitig ab, wie sie diese am besten umsetzen können. Es verläuft einige Minuten alles ruhig.
>
> Etwas später bringt Fabienne die Idee ein, sie könnten ja Prinzessin und Ritter spielen. Fabio und Julia finden die Idee gut. Fabio sagt sofort, dass er der Ritter sei und die Prinzessinnen angreife. Ohne zu zögern, begibt er sich in Kampfposition und schreit: »Ha! Ich komme und sperre euch ein!« Die Mädchen kreischen und rennen davon. Beim Klettergerüst angekommen, verstecken sich die Mädchen dahinter und halten sich ängstlich fest. Fabio der ihnen die ganze Zeit dicht auf den Fersen ist, macht wieder Kampfposen. Dann schnappt er sich Fabienne und »entführt« sie. Sie schreit um Hilfe. Julia ist dicht hinter ihnen und ruft: »Ich komme und befreie dich!« Fabio rennt mit Fabienne im Schlepptau zurück über die Wiese zum Tunnel unter der Rutsche und »sperrt« sie dort ein. […]
>
> Fabio entdeckt einen Ast, der etwas weiter entfernt auf dem Boden liegt. Er entschließt sich, diesen zu holen. Als er sich ein wenig von Fabienne entfernt, kriecht diese aus dem Tunnel und rennt davon. Fabio bemerkt die Flucht sofort. Er schnappt sich seinen Ast, hält ihn wie eine Waffe und rennt Fabienne hinterher. Julia schreit: »Los, Fabienne, schnell, komm zu mir!« Fabienne erreicht Julia fast zeitgleich mit Fabio. Diese Chance nutzt Fabio und packt beide. Fabienne kann sich jedoch wieder losreißen. Fabio nimmt Julia mit sich und bringt sie zum Tunnel. Dann bewacht er Julia für einige Minuten, und Fabienne versucht mehrere Male erfolglos, Julia zu befreien.
>
> Plötzlich ruft Julia aus dem »Gefängnis« heraus, sie habe keine Lust mehr, dieses Spiel zu spielen. Sie kriecht aus dem Tunnel. Fabio ruft: »Mann, es war so cool!« Da antwortet Julia: »Für mich war es langweilig, ich hockte ja nur da drin. Du hättest mich frei lassen müssen, damit es lustig gewesen wäre!« »Nein, das ist blöd, das wäre gar nicht lustig gewesen!«, entgegnet Fabio. Fabienne schließt sich der Meinung von Julia an. »Dann spielen wir halt etwas anderes«, gibt Fabio nach.

> Fabienne schlägt vor: »Kommt, wir schauen, wer am höchsten schaukeln kann!« (FB-G4 FE A170 2019-2020, 70)

Im Sandkasten entsteht eine Burg. Die Mädchen wollen mit dem Jungen spielen. Dieser ist einverstanden, indem er ihnen eine Aufgabe zuweist. Die Kinder spielen »Burgenbau« und verhandeln »Ideen«, die leider nicht protokolliert wurden. Dennoch deutet es darauf hin, dass die historische Narration über die mittelalterliche Burg, deren Ausgestaltung sowie der weitere Spielverlauf verhandelt werden. Fabienne initiiert aus dem Bauspiel ein Rollenspiel. Nachdem die »Kulisse« steht, soll nun »Ritter und Prinzessin« gespielt werden. Darauf einigen sich die Kinder ohne Diskussion, allen scheint klar zu sein, was das bedeutet. Unter den Kindern scheint es ein intersubjektiv geteiltes Wissen oder Verständnis von »Ritter und Prinzessin« zu geben. Der Junge setzt mit seinem körperbetonten Spielauftakt den Plot. Es wird von allen sofort akzeptiert, dass der Junge den Ritter spielt. Der Ritter ist gewalttätig. Er greift an. Später besorgt er sich dazu in Form eines Asts das stereotype ritterliche Attribut, ein Schwert. Der Ritter könnte auch die Schwachen schützen. Das wäre ein historisch belegtes ritterliches Ideal. Doch dieser (Raub-)Ritter entführt die junge Prinzessin und sperrt sie in ein Loch. Fabienne nimmt die Rolle der Entführten vorerst an. Julia schlüpft in die Rolle der listigen Befreierin. Sie lässt sich vom Machogehabe des Ritters nicht in die passive Opferrolle drängen, sondern entwirft hier eine weibliche »Kriegerin«, die ihre Freundin aus der Gefangenschaft befreien will.

Die vom Jungen durch seinen breitbeinigen Start initiierte Narration des bösen Raubritters, der Prinzessinnen entführt, wird anfänglich von den Mädchen geteilt. Es ist jedoch bald klar, dass sich in dieser Rittergeschichte nicht alle gleich aktiv beteiligen können. Nicht alle am Spiel beteiligten Kinder besitzen hinsichtlich der Ausgestaltung der Narration die gleiche Handlungsmacht. Deshalb wird es für die Mädchen »langweilig«. Die Mädchen brechen das Spiel und somit die Narration ab. Der Junge ist zuerst nicht einverstanden, merkt aber, dass ihm die »Geschichte« ohne Opfer keinen Spaß mehr macht, und lenkt ein. Das Spiel ist beendet und man wendet sich einem neuen zu.

Auch im nächsten Beispiel spielen die Kinder eine Piratengeschichte, ohne dass ein konkretes Piratenschiff vorhanden wäre:

> »Wollen wir etwas anderes spielen? Wir könnten diesen Ast als Zauberstecken nehmen, und jemand spielt noch einen Piraten. Schaut, dort auf dem Stein ist unser Schiff, und jemand muss den Ast verstecken und die anderen müssen ihn suchen. Mit diesen Holzstückchen vom Boden könnten wir die anderen abschießen, wenn sie den Stecken suchen«, schlägt Noah vor. »Ja, und ich bin der Pirat«, sagt Marco. »Also gut, in dem Fall verstecke ich den Stecken«, sagt Lea. »Nein, das geht nicht, Noah und ich sind die Piraten und du musst den Stecken suchen!«, widerspricht Marco. Lea willigt ein. »Jetzt musst du die Augen schließen, damit wir

> den Stecken verstecken können, du darfst bis 20 zählen.« Lea schließt die Augen und zählt laut bis 20. Während sie zählt, verstecken Noah und Marco den Ast im Holzhäuschen, welches sich auch auf dem Spielplatz befindet. Noah und Marco kichern und rennen davon. Gleichzeitig sammeln sie noch einige Holzstückchen auf. Sie nehmen die Holzstücke in die Hand und verstauen sie in den Hosen und Jackentaschen. […] Lea beginnt den Stecken zu suchen. Als erstes schaut sie bei der Rutsche. Sie sucht und sucht, jedoch vergebens. Währenddessen wird sie mit Holzstückchen beworfen. Da die Jungen aber jeweils gleich eine Hand voll werfen, sind die Holzstücke schnell aufgebraucht und sie müssen neue sammeln gehen. […] Lea schreit laut, denn sie wird immer noch mit Holzstückchen beworfen. Sie schlägt vor, dass sie jetzt eine Pause machen und die Jungen ihr helfen sollen, den Ast zu finden: »Sagt ›wärmer‹ und ›kälter‹, bitte.« Sie geht in Richtung des Drehgerüsts, und langsam führen die Jungen Lea zum Holzhäuschen. »Heiß, heiß, heiß!«, rufen sie. Nun endlich, Lea geht ins Holzhaus und findet den Ast. (FB-G4, FE A170 2019/2020, 68)

In dieser Sequenz zeigt sich ein »Synkretismus« aus einem typischen Kinderspiel (Versteck-Such-Spiel) und einem geschichtskulturellen (Piraten-)Spiel. Das wird zu Beginn ausgehandelt, denn es gibt zwei Ideen, und die werden dann vermischt. Der gemeinsame Nenner ist das Verstecken eines Gegenstands, sei es ein Zauberstecken, sei es ein wertvoller Schatz. Die Jungen werfen mit Rinden- oder Holzschnitzeln nach dem Mädchen. Vermutlich beschießen hier die Piraten mit ihren Kanonenkugeln ihre Gegner, die ihnen den Schatz – den sie anfänglich versteckt haben – stehlen wollen. Das Mädchen wehrt sich zu Beginn nicht. Es spielt sein Suchspiel und lässt sich beschießen, damit die Jungen gleichzeitig ihr Piratenspiel spielen können. Einerseits dauert die Suche dem Mädchen zu lange, andererseits wird ihr der Holzschnitzel-Beschuss lästig. Sie beendet das geschichtskulturelle Piratenspiel, in dem sie mitgespielt hat, und schlägt das Lotse-mich-Spiel vor. Die Jungen gehen darauf ein, es wird danach nur noch das Suchspiel weitergespielt. Das Beispiel zeigt einerseits die Kinder als kompetente Akteure, die ihr Spiel selbst bestimmen, indem sie konkret zwei Spiele um des Spielens Willen synkretisieren, und andererseits, dass beim Spiel Mischformen möglich sind. Zudem zeigen sich immer wieder stereotype Geschlechterrollen, die durch das Spiel reproduziert werden.

8. Resümee

Der vorliegende Beitrag analysiert Bedeutungen und Funktionen des freien Spiels von fünf- bis achtjährigen Kindern und basiert auf Datenmaterial, das mittels ethnographischer Methode erhoben wurde. Aus geschichtsdidaktischer Sicht inter-

essiert, ob, wann und in welcher Weise die kulturelle Praktik des Spiels von den Kindern mit historischen Wissenselementen angereichert, beeinflusst oder gar reguliert wird. Dabei stehen die Interaktionen der Kinder mit der materiellen geschichtskulturellen Ausgestaltung von Spielplätzen und deren spezifischen Aufforderungscharakteren im Zentrum.

Auf Spielplätzen vollziehen sich die von den Kindern selbst initiierten freien Spielaktivitäten fern von didaktischen Intentionen. Es konnte festgestellt werden, dass, wenn das Spielangebot zu groß und der Aufforderungscharakter zu eindeutig ist (z.B. in Form von Piratenschiffen oder Burgen), die Kinder nur kurze Zeit an einem Spielort verweilen und fortlaufend von einem Spielangebot zum andern wechseln. Das vorgegebene Spielangebot lockt die Kinder zwar an und sie haben auch das Bedürfnis, alles auszuprobieren, jedoch können sie sich nicht in ein Spiel vertiefen und an einem Spielort verweilen.

Wir konnten zeigen, dass Kinder in ihrem freien Spiel auf geschichtskulturellen Spielplätzen sinnhafte Erzählungen kreieren, indem sie auf ihnen bekannte und gemeinsam geteilte Wissenselemente und Motive historischer Erzählungen und Genres (Abenteuergeschichten) zurückgreifen. Somit wird ihr Spiel im Sinne Schönemanns zum Mediator zwischen dem Geschichtsbewusstsein der Kinder und der sie umgebenden Geschichtskultur.[64] Im Spielhandeln, in diesem intermediären Bereich zwischen innen und außen, erzeugen und verhandeln die Kinder historischen Sinn. Zudem verarbeiten und lernen sie im geschichtskulturellen Spiel kulturell geteilte historische Erzählungen, Vorstellungen und Geschichtsbilder kennen.

Dabei kommt nach Meyer-Drawe die »Komplizenschaft« zwischen dem Spielplatz und den Kindern zustande.[65] Die geschichtskulturellen Artefakte und Peers beeinflussen die geschichtskulturellen Spielhandlungen der Kinder aber nicht per se. Wie die Kinder auch agieren, sobald sie ein Spiel initieren, wird deutlich, dass sie die Handlungsmacht über ihre Sinnbildungen behalten. Entweder sie ignorieren die geschichtskulturelle Thematik, die ihnen angeboten wird, oder sie verweigern sich ihr – oder sie folgen dem Appell. Das unbeaufsichtigte freie Spiel scheint viel eher historisches Spiel zu generieren, waren doch bei allen beobachteten Beispielen weder Eltern noch andere Betreuungspersonen ins Spiel involviert.

Die Kinder werden in ihren Spielhandlungen zu geschichtskulturellen Akteuren, indem sie in der kulturellen Praxis des Spiels performativ narrative Geschichtswelten erzeugen. Die Kinder bauen historische Themen oder Wissenselemente darin ein, reichern sie damit an und initiieren aus ihnen heraus neue Spiele oder Narrationen. Es sind mehrheitlich »Abenteuergeschichten im historischen Gewand«. Sie handeln oft von gewaltsamen Aspekten der Geschichte,

64 Vgl. Schönemann, 2014.

65 Vgl. Meyer-Drawe, 1999.

von erobernden und kämpfenden Raubrittern und Piraten, oder von Aspekten der Heimlichkeit und der Geheimnisse. Dazu gehören die »Schatzversteck- und -suchgeschichten«. Besonders deutlich wird die Handlungsmacht der Kinder dort, wo sie Spiele vermischen oder synkretisieren. Der gemeinsame Nenner ist die Zweckgemeinschaft, die spielen will und in der sich alle dem Zweck, zu spielen um des Spielens willen, unterordnen. Auch wenn das Spiel freiwillig und selbstgesteuert ist, so finden die Spielhandlungen nicht in einem machtfreien Raum statt. Es lassen sich verschiedene Dominanz-Unterwerfungs-Handlungen feststellen. Interessanterweise werden die Geschlechterrollen bei Themen mit Rittern, Piraten und Prinzessinnen stereotyp ausgehandelt, und die Mädchen müssen sich, nachdem sie eine Weile gespielt haben, befreien, indem sie das Spiel beenden.

Sowohl auf geschichtskulturellen Spielplätzen mit entsprechender Affordanz als auch auf thematisch nicht festgelegten Spielplätzen findet freies geschichtskulturelles Spiel statt. Wie Erwachsene den Spielplatz mit historischen Elementen in klischierter Art und Weise anreichern und dadurch den geschichtskulturellen Spielplatz erzeugen, so machen es auch die Kinder im freien Spiel. Einerseits lassen sie sich thematisch von den geschichtskulturellen Spielplätzen auffordern, folgen deren Appellen, nehmen historische Themen auf und generieren in der Praxis des Spiels historische Narrationen. Sie machen Geschichte. Andererseits kreieren sie aber auch im freien Spiel auf thematisch nicht festgelegten Spielplätzen aus sich selbst heraus Geschichtserzählungen. Die im Spiel beobachteten und rekonstruierten historischen Narrationen sind oft stereotyp – nicht nur in Bezug auf das Geschlecht – und verwenden Klischees. Dabei erzeugen sie historischen Sinn und deuten darüber hinaus den Spielplatz durch ihr Spielhandeln als geschichtliche Welt, wodurch sie selbst – als handlungsmächtige Akteure – geschichtskulturelle Spielplätze kreieren.

9. Literatur- und Quellenverzeichnis

Betz, T., & Eßer, F. (2016). Kinder als Akteure: Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, *11*(3). DOI: https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i3.4.

Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hg.), *Beobachtung in der Schule: Beobachten lernen* (S. 27-44). DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_2.

Burkhalter, G. (2016). The Playground Project. In G. Burkhalter & Kunsthalle Zürich (Hg.), *The playground project* (S. 10-39). Zürich: JRP/Ringier.

Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (Hg.). (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave. DOI: https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4.

Eßer, F., Baader, M. S., Betz, T., & Hungerland, B. (Hg.). (2016). *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*. London: Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315722245.

Fröbel, F. (2002). *Die Menschenerziehung* (Repr.). Bristol: Thoemmes.

Fuhs, B. (2014). Der Zauber der Dinge in der Kindheit: Materielle Kinderkultur im Kontext von Sach- und Erinnerungsforschung. In C. Schachtner (Hg.), *Kinder und Dinge: Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs* (S. 63-88). Bielefeld: transcript. DOI: https://doi.org/10.14361/transcript.9783839425534.63.

Gebauer, G., & Wulf, C. (1998). *Spiel – Ritual – Geste: Mimetisches Handeln in der sozialen Welt* (Originalausgabe). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Grever, M., & Adriaansen, R.-J. (2017). Historical Culture: A Concept Revisited. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Hg.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (S. 73-89). London: Palgrave. DOI: https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_4.

Honig, M.-S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Honig, M.-S. (2009). *Ordnungen der Kindheit: Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa.

Hörning, K. H., & Reuter, J. (Hg.). (2015). *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript. DOI: https://doi.org/10.14361/9783839402436.

Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel.* Reinbek bei Hamburg.

King, P., & Sills-Jones, P. (2018). Children's use of public spaces and the role of the adult: A comparison of play ranging in the UK, and the leikkipuisto (Play Parks) in Finland. *International Journal of Play*, *7*(1), 27-40. DOI: https://doi.org/10.1080/21594937.2018.1437378.

Kühberger, C. (Hg.) (2021). Ethnographie und Geschichtsdidaktik. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Lewin, K. & Weinert, F. E. (Hg.) (1982). *Psychologie der Entwicklung und Erziehung*. Bern & Stuttgart: Huber Klett-Cotta.

Loebach, J., Little, S., Cox, A., & Owens, P. E. (2020). *The Routledge Handbook of Designing Public Spaces for Young People: Processes, Practices and Policies for Youth Inclusion*. London: Routledge. DOI: https://doi.org/10.4324/9780429505614.

Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Chapel Hill: Algonquin Books.

Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge: Das Andere im Bildungsprozeß. *Zeitschrift für Pädagogik*, *45*, 329-336.

Mutz, M., Albrecht, P., & Müller, J. (2020). Die Nutzung von öffentlichen Spielplätzen und ihr Beitrag zur täglichen Bewegungsaktivität von Kindern im Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, *15*(1), 87-102. DOI: https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i1.07.

ohne Autor. (2019). Türme bieten Kindern Schutz und Spannung. *Neue Landschaft. Fachzeitschrift für Garten-, Landschafts-, Spiel- und Sportplatzbau*, (10/19), 75.

Pandel, H.-J. (2006). *Geschichtskultur*. In U. Mayer et al. (Hg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (S. 74-75). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Reh, S. (2012). Beobachtungen aufschreiben. In H. de Boer & S. Reh (Hg.), *Beobachtung in der Schule: Beobachten lernen* (S. 115-129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_6.

Retter, H. (2003). *Einführung in die Pädagogik des Spiels*. Braunschweig: Skript.

Richard-Elsner, C. (2017). *Draußen spielen: Lehrbuch*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Rüsen, J. (1994). Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art über Geschichte nachzudenken. In J. Rüsen, T. Grütter, & K. Füssmann (Hg.), *Historische Faszination: Geschichtskultur heute* (S. 3-26). Köln: Böhlau.

Rüsen, J. (2013). *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln: Böhlau.

Samida, S., Willner, S., & Koch, G. (2016). Doing History: Geschichte als Praxis. Programmatische Annäherungen. In S. Willner, G. Koch, & S. Samida (Hr.), *Doing history: Performative Praktiken in der Geschichtskultur* (S. 1-25). Münster: Waxmann.

Schäfer, G. E. (2016). *Bildungsprozesse im Kindesalter: Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit* (5. Aufl.). Weinheim: Juventa.

Scheuerl, H. (1973). *Das Spiel: Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.

Schönemann, B. (2014). *Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft*. In H. Günther-Arndt & M. Zülsdorf-Kersting (Hg.), *Geschichtsdidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 11-23). Berlin: Cornelsen.

Stenger, U. (2010). *Spielen und Lernen*. In L. Duncker, G. Lieber, N. Neuß & B. Uhlig (Hg.), *Bildung in der Kindheit: Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule* (S. 30-37). Seelze: Kallmeyer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_23.

Stenger, U. (2014). Spiel. In C. Wulf & J. Zirfas (Hg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 267-274). Wiesbaden: Springer.

Stieve, C. (2008). *Von den Dingen lernen: Die Gegenstände unserer Kindheit*. München: Fink. DOI: https://doi.org/10.30965/9783846747568.

Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Thünemann, H. (2018). Geschichtskultur revisited: Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten. In T. Sandkühler & H. W. Blanke (Hg.), *Historisierung der Historik: Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag* (S. 127-149). Wien, Köln & Weimar: Böhlau.
Zeiher, H. (2009). Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In M.-S. Honig (Hg.), *Ordnungen der Kindheit: Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. (S. 103-126). Weinheim: Juventa.
Zinnecker, J. (1990). Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. In I. Behnken (Hg.), *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation* (S. 142-162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-322-95539-5_8.

II. Prinzessinnen – Piraten – Indianer_innen

»Rosa war in der Zeit eben eine beliebte Farbe.«
Wie Mädchen im Kindergartenalter mit Geschichte spielen

Robert Hummer

1. Einführende Überlegungen: Kinder und Geschichtskultur

In Anbetracht eines durch multiple Veränderungsprozesse angestoßenen Wandels der Kindheit[1] kommen Kinder heute schon früh mit Geschichte in Kontakt.[2] Dieser Erstkontakt finden in der Regel bereits vor Eintritt in die Schule statt – etwa über populäre Zeichentrickserien wie »Wickie und die starken Männer« oder »Der kleine Ritter Trenk«, aber auch durch das freie Spiel mit geschichtskulturellen Produkten von bekannten Spielzeugherstellern wie LEGO® oder Playmobil®, die als »wahrnehmbare Gegenwart der Vergangenheit«[3] in die Lebenswelt hineinragen und auf die historischen Vorstellungen der Kinder rückwirken können.[4] Nicht zuletzt über derartige Begegnungen mit alltagsrelevanter Geschichtskultur entwickelt sich das frühe individuelle Geschichtsbewusstsein von Kindern.[5]

Wie sehr Kinder in westlich geprägten Konsumgesellschaften heute von Geschichte bzw. Geschichtskultur umgeben sind, macht die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) im aktuellen Perspektivrahmen Sachunterricht mit folgenden Worten deutlich:

> »Kinder leben in einer geschichtsgesättigten Umwelt, ihr Alltag ist durchdrungen von Vergangenem: Sie sehen Fernsehsendungen oder spielen Computerspiele mit historischem oder pseudohistorischem Hintergrund, lesen Asterix-Comics, gehen auf Mittelalterfeste, besichtigen mit ihren Eltern und Geschwistern im Urlaub Burgen und Museen, hören von Straßen mit fremdartig anmutenden Namen, die sie nicht verstehen, erfahren, dass ihre Bezugspersonen von ›früher‹ erzählen (dass da alles besser war oder wenigstens vieles anders) usw.«[6]

---

1 Vgl. Kränzl-Nagl & Mierendorff, 2007, 13-19.

2 Bergmann, 2015, 11.

3 Rüsen, 1997, 265.

4 Kühberger, 2021a, 142.

5 Vgl. z.B. Becher & Gläser, 2015, 40.

6 GDSU, 2013, 56.

Auch wenn die GDSU nicht explizit darauf hinweist, so muss davon ausgegangen werden, dass auf historische Inhalte referierendes Spielzeug zentraler Bestandteil eben dieser »geschichtsgesättigten« kindlichen Lebenswelt ist[7] und mancherorts sogar als »geheimer Miterzieher«[8] fungiert. Spielsachen mit Vergangenheitsreferenzen stellen stets eine mehr oder weniger triftige Interpretation dieser Vergangenheit dar, haben aber ungeachtet ihrer Qualität immer auch Einfluss auf die Vorstellungswelt der Kinder.[9] Spielerfahrungen sind Bestandteil jener Erfahrungen, die Kinder in ihrer sozialen, materiellen und medialen Umgebung von Anfang an machen. Diese haben wiederum zur Folge, dass Kinder nicht als »unbeschriebenes Blatt« in die Schule eintreten.[10] Eher das Gegenteil ist der Fall, gerade was das frühe historische Lernen betrifft: Kinder bringen rund um manche historische Themen ein teilweise beachtliches Ausmaß an Wissen und Vorstellungen mit – auch wenn dieses oft eindimensional strukturiert[11] und von einem Unverständnis für historische Erkenntnisprozesse geprägt ist.[12]

Wenn wir uns nun den empirischen Befunden zum frühen historische Denken zuwenden, so zeigt sich, dass viele Kinder bereits im Kindergartenalter ein Interesse an bestimmten Themen bzw. Epochen entwickeln und dazu bereichsspezifisches Wissen ausbilden.[13] Wenn sie etwa Wissen über das Mittelalter, die Alten Ägypter oder die Steinzeit akkumulieren, dann liegt das nicht zuletzt daran, dass genau diese Themen in der Geschichtskultur stark repräsentiert und entsprechend leicht zugänglich sind, wie das Kübler und Bietenhader für die Schweiz[14] oder Kühberger für Österreich[15] am Beispiel von Sachbüchern oder der Autor dieses Beitrags[16] am Beispiel museumspädagogischer Angeboten gezeigt haben. Doch nicht allein das verfügbare Angebot steuert das Interesse, zumal sich Kinder – fernab ihrer Präferenzen für den klassischen Themenkanon[17] – ebenso für die »Herkunft und Ursachen heutiger Erscheinungen«, »entfernte, für Kinder besonders faszinierende fremde Welten« oder »zeitgeschichtliche Themen wie Krieg und Nationalsozialismus« interessieren[18] und diesbezüglich – wie jüngere Studien belegen – auch

7 Vgl. Kühberger, 2016, 303.
8 Grosch, 2011, 680.
9 Vgl. Kühberger, 2020a, 145-150.
10 Hempel, 2004, 38.
11 Vgl. Bergmann, 2015, 12.
12 Vgl. Fenn, 2016, 200-201.
13 Vgl. Kübler, 2015, 338-339.
14 Vgl. Kübler & Bietenhader, 2011.
15 Vgl. Kühberger, 2020b.
16 Vgl. Hummer, 2021.
17 Kübler, 2018, 238-239.
18 Michalik 2004, 17; vgl. auch Rohrbach, 2009, 120-121.

schon über entsprechendes Wissen und entsprechende Bergriffskonzepte verfügen.[19]

Umfassendere Einsichten gewährt eine jüngere, vergleichsweise breit angelegte Schweizer Untersuchung zum historischen Denken von 4- bis 10-Jährigen. Diese zeigt, dass Kinder mehrheitlich auch schon im Kindergartenalter zu selbst angefertigten Zeichnungen passende historische Begriffe oder Fakten nennen oder bezugnehmend auf ausgewählte Epochen entsprechende Zusammenhänge formulieren können. Einsichten in die Gemachtheit von Geschichte können in dieser Altersgruppe allerdings noch kaum festgestellt werden, wenngleich sich in dieser Hinsicht im Verlauf der Grundschulzeit positive Veränderungen feststellen lassen.[20] Gleichzeitig macht die Studie auf Basis der Analyse von Argumentationsmustern deutlich, dass die früh grundgelegten historischen Denkstrukturen während der ersten Schuljahre zwar erweitert und vertieft, aber kaum umstrukturiert werden. Neue Informationen werden in der Regel in vorhandene mentale Strukturen integriert und führen nur in den seltensten Fällen zu deren Umbau. Kübler diagnostiziert in diesem Kontext eine »Klischierung der Vergangenheit«, die prinzipiell auch bei jenen Kindern zu beobachten ist, die über ein verhältnismäßig breites Wissen verfügen und Zusammenhänge erkennen können.[21]

Auffällig ist, dass bei der Grundlegung historischer Denkstrukturen und beim Interesse an bestimmten historischen Themen bzw. Epochen erhebliche Geschlechterdifferenzen bestehen. Rohrbach[22] führt die Unterschiede in erster Linie auf das geschichtskulturelle Angebot zurück und weist darauf hin, dass sich sowohl bei historischen Sachbüchern als auch beim Spielzeug die Angebote für Jungen und Mädchen deutlich voneinander unterscheiden. So würde das Angebot für Jungen prinzipiell größer sein. Zudem würden Jungen und Mädchen seitens der Erwachsenen auch divergierende Themen angeboten bekommen, wie das beispielsweise ein Sozialexperiment nahelegt, welches im Kontext der 2017 ausgestrahlten BBC-Dokumentation »No More Boys and Girls« durchgeführt wurde.[23] All das führe zu tendenziell getrennten Spielwelten,[24] die nur allzu oft eindimensionale historische Vorstellungen evozieren.[25] Diese Problematik spiegelt sich in den Ergebnissen der oben besprochenen Schweizer Studie wider. Dabei waren die Proband_innen mitunter angehalten, zu einer wählbaren historischen Epoche eine Zeichnung anzufertigen. Während die Jungen signifikant mehr Waffen und Kriegsszenen zeich-

19 Mittnik, 2016, 33-34; Zabold, 2018, 63-67.
20 Kübler, 2018, 236-237; Zabold, 2018, 68-69.
21 Ebd., 239-242.
22 Rohrbach, 2009, 53-54.
23 Vgl. BBC, 2017; Thompson, 2017.
24 Vgl. Dittrich, 2018; Görgen, 2017.
25 Vgl. Bergmann, 2015, 12-13.

neten, tendierten moderat mehr Mädchen zu Zeichnungen von häuslichen Innenräumen sowie von Koch- und Essszenen.[26]

An dieser »Schieflage« knüpft die Argumentation von Natasha Walter an, eine der prominentesten Vertreterinnen der jüngeren (post-)feministischen Spielzeugkritik. In Anlehnung an Überlegungen von Simone de Beauvoir[27] vertritt die britische Publizistin in ihrer Streitschrift »Living Dolls« die These, dass Mädchen heute schon in sehr jungen Jahren lernen würden, sich vorwiegend über Äußerlichkeiten und weniger über ihre individuellen Fähigkeiten zu definieren – in der Hoffnung und im Glauben, auf diesem Weg Bestätigung zu erfahren und persönlichen Erfolg haben zu können. Bei der subjektivierenden Einübung dieses rückwärtsgewandten Rollenbildes würde der Spielzeugindustrie im Allgemeinen und sexualisierten Disney-Märchenprinzessinnen im Besonderen eine Schlüsselrolle zukommen.[28] Die rund um diese Figuren angebotene, aufwändig vermarktete Produktpalette, die vom Kostüm bis zur Bettwäsche reicht, stellt für Mädchen nicht bloß ein Spielangebot dar, sondern regt dazu an, sich nach dem Bild der Disney-Prinzessin zu formen.[29] Für Mädchen bietet diese Marketingstrategie breite Identifikationsmöglichkeiten, die auf eine »Verschmelzung« mit der Kunstfigur hinauslaufen und – wie empirische Studien aus den USA nahelegen – auf die Schönheitsvorstellungen und Körperideale junger Mädchen rückwirken.[30]

Walters Spielzeugkritik kann aus geschichtsdidaktischer Perspektive auch als Anregung gelesen werden, die Entwicklung früher historischer Vorstellungen in Anbetracht von geschlechtsspezifisch segregierten Spielwelten – denen zudem ein bipolares Geschlechterkonzept zugrunde liegt, das an sich schon kritikwürdig wäre – verstärkt durch die »Gender-Brille« wahrzunehmen. Ein solcher Ansatz könnte an jener geschichtsdidaktischen Theorietradition anknüpfen, die Spielzeug als frühen, prägenden Geschichtsvermittler identifiziert und darauf aufmerksam macht, dass Kinder aus dem Spiel mit Geschichte sowohl historische Vorstellungen als auch gegenwarts- und zukunftsrelevante Orientierungen ableiten.[31] Rohrbach macht in diesem Kontext deutlich, dass historische Sachverhalte darstellendes Spielzeug in der Regel bestimmte Gender-Vorstellungen evoziert und entsprechende Identifikations- und Deutungsangebote macht, die auf die individuelle Subjektwerdung einwirken. Das Playmobil®-Prinzessinnenschloss der 2000er Jahre,[32] das die Rolle der Mädchen eher traditionell auslegt und die weiblichen

26 Kübler, 2018, 243-244.
27 Vgl. Stokowski, 2019, 6-7.
28 Walter, 2018, 90-91.
29 Ebd., 12-13.
30 Golden & Jacoby, 2017, 300.
31 Vgl. z.B. Bergmann, 2015, 12-13.
32 Playmobil®-Produktnummer 4250-A.

Spielfiguren – im auffallenden Gegensatz zu ihren männlichen Pendants – im häuslichen, inneren Bereich des Objekts ansiedelt, kann hierfür als Beispiel herangezogen werden.[33]

Gleichsam gilt es in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass Kinder im Rahmen ihrer Begegnungen mit Spielzeug zwar nach Identifikationsmöglichkeiten suchen, deshalb aber noch lange nicht jede ihnen angebotene Option vollinhaltlich übernehmen.[34] Kühberger weist darauf hin, »dass die Bedeutung von Spielsachen weder für Kinder noch für Erwachsene durch deren Form und Funktion determiniert ist«, weshalb es nötig wäre, »zwischen den Objekten (Spielzeug) und der sozio-kulturellen Praxis ihrer Nutzung zu unterschieden« und den Blick nicht nur auf die Präkonfigurationen der Hersteller, sondern auch auf die Spielpraktiken der Kinder zu richten.[35] Dieser Ansatz korrespondiert unter anderem mit älteren Überlegungen aus den angelsächsischen Cultural Studies hinsichtlich der divergierenden Rezeptionsarten medialer oder populärkultureller Deutungsangebote, die auch Praktiken der Abwandlung und Ablehnung beinhalten können.[36]

Trotz allem stellt sich in Anbetracht der Befunde zum frühen historischen Denken die Frage, wie weit verbreitet solche eigensinnigen Nutzungspraktiken im Konkreten tatsächlich sind. Dem empirischen Befund folgend, dass sich grundlegende Strukturen historischen Denkens früh ausbilden und über Jahre hinweg stabil bleiben,[37] sollte diesbezüglich zumindest Skepsis angebracht sein, zumal dies auch als Indiz für die relative Wirkungsmacht des Spielzeugs und seiner Präkonfigurationen gelesen werden kann. Vieles spricht dafür, dass die historischen Vorstellungen der Kinder zu einem erheblichen Teil von jenen Spielangeboten geformt werden, die ihre Kinderzimmer bevölkern und von ihnen regelmäßig genutzt werden.[38] Naturgemäß zielen die geschichtskulturellen Produkte der Spielzeugindustrie in erster Linie nicht auf die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern auf Unterhaltung ab. Sie sind konstruierte »Ausschnitte der Geschichte«,[39] die zwar Geschichte haptisch erlebbar machen, als primär kommerziell motivierte Vergangenheitsdarstellungen jedoch ungenaue oder gar fiktive Elemente enthalten können.[40]

Nachdem nur sehr wenigen Kindern im Kindergartenalter der Konstruktcharakter von Darstellungen der Vergangenheit bewusst ist,[41] dürfte es für sie eher

33 Rohrbach, 2009, 53-54.
34 Forman-Brunell & Eaton, 2009, 340.
35 Kühberger, 2021.
36 Vgl. z.B. Hall, 2004, 140.
37 Vgl. Kübler, 2018, 242.
38 Vgl. Kühberger, 2020a, 142.
39 Rohrbach, 2009, 53.
40 Vgl. Buchberger, Eigler & Kühberger 2019, 36.
41 Kübler, 2018, 236-237.

unerheblich sein, ob ihr Spielzeug die Vergangenheit, auf die es referiert, historisch triftig oder weniger plausibel darstellt. In erster Linie eröffnet ihnen das Spielen mit diesen Objekten attraktive Möglichkeiten, ihre Erfahrungen und Gefühle, die sie in ihrer Lebenswelt alltäglich machen, zu verarbeiten[42] und auf diesem Weg »die Kontrolle über eigene Erfahrungen und subjektive Wahrnehmungen zu erlangen«[43] – sei es nun über die Rolle eines mächtigen Königs, eines erfolgreichen Ritters, einer bezaubernden Prinzessin oder einer gewieften Hexe. In diesem Spiel mit Figuren, die oft im Verbund mit weiteren Objekten aus derselben Produktlinie spielerisch in Szene gesetzt werden, werden subkutan auch Vorstellungen geformt: Vorstellungen über jene Vergangenheit, auf die das Spielzeug referiert,[44] aber ebenso Vorstellungen darüber, was es beispielsweise bedeutet, in der Gegenwartsgesellschaft eine Frau oder ein Mädchen zu sein. Spielsachen und die ihnen eingeschriebenen Konstruktionen von Geschlecht tragen jedenfalls nicht unwesentlich zur geschlechtsspezifischen Sozialisation[45] sowie im weitesten Sinne wohl auch zur Reproduktion der bestehenden binären und heteronormativen Geschlechterordnung[46] bei.

2. Fallstudie: Design und Ergebnisse

Ziel der im Sommer/Herbst 2019 durchgeführten explorativen Mikrostudie, die im folgenden Abschnitt im Fokus steht, war es, anhand des Spielens von/mit Prinzessinnen exemplarische Einsichten in das Spielen mit Geschichte von Mädchen im Vorschulalter zu gewinnen, um das Design einer geplanten Folgeerhebung darauf abstimmen zu können. Besonderes Augenmerk lag dabei auf dem Unterfangen, über das Spiel mit Figuren und anderen Objekten, welche die Kinder mit Prinzessinnen assoziierten, der Frage nachzugehen, welchen narrativen Plots ihre Spielhandlungen folgen und welche damit verbundenen Erzähl- und Erklärungsmuster zum Ausdruck gebracht werden. Bis auf eine Ausnahme wurden im Rahmen der Erhebung ausschließlich Mädchen befragt. Die Stichprobe beschränkte sich auf fünf Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren, die individuell im elterlichen Haushalt befragt wurden,[47] aber zum Befragungszeitpunkt denselben Kindergarten einer österreichischen Landeshauptstadt besuchten, der von Kindern aus sozioöko-

42 Vgl. Neuß, 2005, 60.

43 Huber, 2017, 44.

44 Vgl. Kühberger, 2020a, 142.

45 Vgl. Küppers, 2012, 6-8; El Siofi, Kommer & Penkwitt, 2008, 12-20.

46 Vgl. Hartmann, 2012, 35-38.

47 Die Teilnahme an der Erhebung erfolgte selbstverständlich freiwillig und unter ausdrücklicher Zustimmung der Eltern. Zudem war während der Befragung in sämtlichen Fällen zumindest ein Elternteil im Haushalt zugegen.

nomisch eher privilegierteren Elternhäusern frequentiert wird (was Implikationen für das frühe historische Denken hat[48]).

Die Erhebung, die Elemente von ethnographischer Erkundung, teilnehmender Spielbeobachtung und offener mündlicher Befragung kombinierte und jeweils zwischen 40 und 60 Minuten in Anspruch nahm, fanden in den privaten Kinderzimmern der Kinder statt. Als Gesprächsöffner diente eine von den Kindern selbst im Vorfeld angefertigte Zeichnung einer Prinzessin (Abb. 1). Auf Basis des Gesprächs über ihre Zeichnung führten die Kinder die Interviewperson – in Anlehnung an die von Kühberger vorgeschlagene Methodik[49] – dann als Expert_innen ihrer eigenen materiellen Kultur durch ihr Zimmer. Der Schwerpunkt dieser »Führung« lag abermals auf dem Thema Prinzessinnen. Die Kinder wurden aufgefordert, jenes Spielzeug zu präsentieren, welches sie subjektiv mit diesem Thema assoziierten. Sie wurden gebeten, etwas darüber zu erzählen und danach gefragt, wie sie damit umgehen und welchen Stellenwert sie ihren Spielobjekten beimessen würden.[50] Das für die Kinder herausfordernde Unterfangen, diese Fragen entkoppelt von Spielhandlungen verbal zu beantworten, mündete in der Regel in eine Spielsequenz, bei der entsprechende Spielhandlungen von den Kindern »vorgespielt« oder gemeinsam mit dem teilnehmenden Beobachter »nachgespielt« wurden. Anknüpfend an Überlegungen von Reckwitz nimmt dieser methodische Zugang komplementär sowohl »stumme« Spielpraktiken als auch Erzählungen oder Erklärungen in den Blick, mit denen das Implizite expliziert wird.[51] Im folgenden Abschnitt werden nun drei ausgewählte Fallbeispiele besprochen, die sich relativ stark voneinander unterscheiden und entsprechend unterschiedliche kindliche Zugänge zum Spielen mit Geschichte veranschaulichen sollen.

Beispiel 1 Als K1[52] gebeten wurde, ihre Prinzessinnen-Spielsachen zu präsentieren, holte sie jede Menge Feen-, Elfen- und Einhorn-Figuren von Schleich®, aber auch Mini-Pferde und -Ponys von anderen Herstellern hervor, die sie mit diesem Begriff assoziierte. Nachdem die Fünfjährige sämtliche Objekte in einer Reihe aufgestellt hatte, gab sie zu bedenken, dass diese »nicht so richtig« zu Prinzessinnen gehören würden (K1: 182-190). Praktisch im selben Moment fiel ihr ein, dass sie neben einer Prinzessinnen-Spielpuppe ihres Puppentheaters, die in weiterer Folge keine Rolle mehr spielte, auch ein kleines rosa-weißes Playmobil®-Schloss[53] hätte. In diesem

48 Vgl. Kübler, 2018, 237.

49 Kühberger, 2020a, 143.

50 Ebd., 143-144.

51 Vgl. Reckwitz, 2008, 205.

52 Die Interviews wurden wörtlich transkribiert. Zur Wahrung der Anonymität werden die Kinder im Rahmen dieses Beitrags nicht mit Namen genannt, sondern als K1, K2, und K3 bezeichnet.

53 Playmobil®-Produktnummer 4777-A.

Abbildung 1: Gezeichnete Prinzessin von K2. Die sechsjährige Urheberin beschrieb ihr Werk mit folgenden Worten: »Das ist die Prinzessin. Das ist der Prinz. Das ist das Schloss, und das ist das Tor. Das [deutet auf das braune Tor] soll die Klinke sein.« (K2: 4-5)



Foto: Robert Hummer

Schloss würden vier Playmobil®-Figuren wohnen, so K1: Ein König, eine Königin und zwei kindliche Prinzessinnen, deren Kleidung und Accessoires sie detailreich beschrieb (K1: 218-241). K1 zeigte sich in ihren Beschreibungen fasziniert von der Glamour-Ästhetik der Spielfiguren, es fielen Adjektive wie »schön« und »wertvoll« (K1: 236-240).

In weiterer Folge gab K1 dann einen Einblick in ihre Spielpraktiken. Dabei würden die Königin »die Mama«, der König »der Papa« und die Prinzessinnen »die Kinder« sein, wobei »die große Schwester« (sieben Jahre) in die Schule geht (K1: 235), während »die kleine Schwester« (drei Jahre) den Kindergarten besucht (K1: 253). K1 skizzierte dann verbal wie nonverbal einen Handlungsablauf, der einen typischen Tag im Leben der Spielfiguren nachstellen sollte: In der Früh wurden die beiden Prinzessinnen separat von jeweils einem Elternteil auf einem Pferd oder Einhorn in die Schule bzw. in den Kindergarten gebracht und nach dem Mittagessen von dort wieder abgeholt (Abb. 2). Den Nachmittag verbrachte die von K1 gesteuerte

größere Prinzessin flanierend im Schlossgarten mit der ebenfalls von ihr gesteuerten Königin, während der König von K1 unbeachtet blieb. Das Interesse von K1 galt ausschließlich den weiblichen Figuren. Allen voran eine der beiden Prinzessinnen hatte es K1 mit ihrem »schönen Rock« und ihrer »goldenen Kette« sichtlich angetan, zumal diese in ihrer Wahrnehmung auch »richtig echt« aussehen würde (K1: 367-371).

Abbildung 2: Fotografische Rekonstruktion der Spielsituation von K1 mit einer so titulierten »Prinzessin«, einem »König« und einem »Pferd«. Im Hintergrund das Schloss, das wie die beiden Figuren aus dem Playmobil®-Sortiment stammt



Foto: Robert Hummer

Beispiel 2 Anders als K1 war K2 zum Zeitpunkt der Erhebung bereits »Schulanfängerin« und mit ihren sechs Jahren um ein Jahr älter. Auch sie wurde eingangs gebeten, jenes Spielzeug zu präsentieren, das sie mit Prinzessinnen assoziieren würde. Nach einigem Überlegen holte K2 ein bunt bemaltes »Papierschloss« hervor, das sie gemeinsam mit ihrem Vater aus Karton und Küchenrolle gebastelt hatte.[54] Alternierend wurde das Objekt auch als Burg bezeichnet. Als es in der Folge um die Frage ging, wie sie damit spielen würde, verwies K2 – ähnlich wie K1 – zunächst auf ihre Feen-, Einhörner- und Pferdefiguren aus der bayala®-Linie von Schleich®. Eine Fee wäre laut K2 zwar keine Prinzessin, würde aber dennoch »in die Prinzessinnen-Richtung« gehen (K2: 122-123), weshalb man sie für das Spiel mit dem Schloss auf

54 Vgl. dazu auch Kühberger, 2020a, 147.

jeden Fall heranziehen könne (Abb. 3). K2 schlug dann vor, zu diesem Zweck die von ihr gesteuerte Schleich®-Fee zu einer Prinzessin umzufunktionieren – mit folgender Begründung: »Eigentlich kann das eine Prinzessin sein. Obwohl sie Flügel hat.« (K2: 150) Auch K2 zeigte sich von der Ästhetik ihrer Spielfiguren fasziniert. Das Kleid der Fee/Prinzessin wurde ausführlich beschrieben und – auf die vergoldeten Träger und die rosa Blumenmusterung verweisend – als »schon schön« bezeichnet, wenngleich K2 mit der Bemerkung »aber man müsste es nicht haben« auch eine gewisse Distanz zum Ausdruck brachte (K2: 189-198).

Abbildung 3: Fotografische Rekonstruktion der Spielsituation von K2 mit zwei Schleich®-Feen, von denen eine für Spielzwecke zu einer so titulierten »Prinzessin« umfunktioniert wurde. Im Hintergrund das selbstgebastelte »Schloss«



Foto: Robert Hummer

K2 gab in einem nächsten Schritt ebenfalls Einblick in ihre Spielpraktiken. Ihr Spiel folgte folgendem Plot: Vor dem selbstgebastelten »Papierschloss« spielte die Prinzessin mit einer goldenen Kugel am imaginierten Brunnen. Als ihr diese hineinfiel, half ihr ein Frosch, sie wieder zurückzubekommen. Die von K2 gesteuerte Prinzessin zog sich daraufhin ins Schloss zurück. Das Mädchen verbalisierte die weitere Handlung mit folgenden Worten: »Und dann kommt der Frosch herein, aber sie [die Prinzessin] mag nicht, dass er in ihrem Bett schlaft. Dann schießt sie ihn gegen die Wand und dann kommt ein Prinz heraus« (K2: 167-169). Die Bezugnahme auf das Froschkönig-Märchen war K2 durchaus bewusst, zumal sie dieses an anderer Stelle auch explizit nannte (K2: 144-146). In der Folge eröffnete sie mit den Worten »Und jetzt trabt hinter dem Schloss ein Pferd herbei!« (K2: 230) noch einen zweiten Handlungsstrang. Auf dem Pferd saß K2 zufolge ein imaginierter »schwarzer Ritter«, den sie auf Nachfrage als »bösen Ritter« beschrieb (K2: 235-240). Sie steuerte die Prinzessin, die rechtzeitig flüchten konnte. Die Gefahr war somit gebannt, das Schloss fungierte als sicherer Rückzugsort.

Beispiel 3 Bei K3, die zum Erhebungszeitpunkt vier Jahre alt war, findet sich ein vergleichbares Muster – wenngleich unter anderen Rahmenbedingungen. Diese sind im Fall von K3 stark von ihrem sechsjährigen Bruder geprägt, mit dem sie sich das Kinderzimmer teilt. Ihr im Rahmen der Erhebung ebenfalls befragter Bruder hat eine Vorliebe für Piraten- und Ritterspiele und besitzt eine große Playmobil®-Ritterburg[55], mit der auch K3 spielen darf. Die Frage, mit welchen Prinzessinnen-Spielsachen sie zu Hause spielen würde, beantwortete das Mädchen mit einem Verweis auf eben diese Ritterburg (K3: 91). In der Folge suchte sie in einer großen Spielzeugkiste nach passenden Playmobil®-Spielfiguren, die sie in einer Reihe aufstellte: Einerseits drei männliche, mit Schwert und Krone ausgestattete, von ihr als »Könige« bezeichnete Figuren, andererseits drei weibliche Figuren mit langen, bunten Kleidern, Schmuck und Krone, die sie als »Königin« und »Prinzessinnen« bezeichnete und von deren Ästhetik sie sich offenkundig fasziniert zeigte (K3: 214-220). Für K3 war sofort klar, dass sie die drei weiblichen Figuren steuern würde – was auch dem Umstand geschuldet sein könnte, dass es ihr älterer Bruder nicht gerne sieht, wenn sie mit den Ritter-Figuren spielt (K3: 100-111).

Die von K3 vorgespielte Spielhandlung verortete die weiblichen Figuren zunächst im Innenraum der Burg. Dort würden sie aus Sicht des Kindes »Bücher anschauen«, danach »gehen sie schlafen« (K3: 164-169). In weiterer Folge integrierte das Kind eine weitere, von ihr gesteuerte Playmobil®-Figur in die Handlung – es handelte sich dabei um einen Hofnarren mit Schwert. Dieser wäre den Schilderungen von K3 zufolge eigentlich »ein Lieber«, würde im aktuellen Spiel jedoch »ein Böser« sein und versuchen, gewaltsam in die Burg einzudringen, zumal er es auf

55 Playmobil®-Produktnummer 6000.

die Königin und die beiden Prinzessinnen abgesehen hätte. Der von K3 gesteuerte Eindringling fiel dann aber versehentlich vom Dach und wurde in das Burgverlies gesperrt, wodurch sich die Königin und die beiden Prinzessinnen wieder ihren Büchern widmen konnten (K3: 173-202). Wie auch schon bei K2 nahm die Spielhandlung für die weiblichen Figuren ein positives Ende – in beiden Fällen ohne männliche Helfer: Bei K2 dank der geistesgegenwärtigen Reaktion der Prinzessin, bei K3 aufgrund eines Missgeschicks des unterlegenen Antagonisten.

Wie bereits K2 eröffnete auch K3 noch einen weiteren Handlungsstrang. Dabei verließen die weiblichen Figuren die Playmobil®-Ritterburg in Richtung eines HABA®-Puppenhauses, kehrten nach kurzer Zeit aber wieder zurück. K3 begab sich dann nochmals zur Spielzeugkiste, holte ein gepanzertes Playmobil®-Pferd heraus und versuchte, dieses mit einer der beiden Prinzessinnen zu besteigen. Der Versuch misslang aufgrund der Kleidlänge der Spielfigur – offenbar sieht das Spielzeug eine solche Nutzungspraxis nicht vor. K3 ließ sich aber nicht beirren und improvisierte: Sie klemmte die Figur einfach händisch am Pferd fest (Abb. 4). So konnte diese zumindest stehend reiten (K3: 294-305). Daraufhin erschien einer der Könige und forderte die Prinzessin auf, sofort vom Pferd zu steigen – mit dem Argument, dass das Reiten für sie verboten sein würde. Die von K3 gesteuerte Prinzessin reagierte trotzig mit der Aussage »Doch, ich darf das schon!« (K3: 330) und ritt weiter, um dann noch mit Hilfe eines Zauberstabs den Hofnarren zur Strafe in einen Frosch zu verwandeln.

3. Diskussion der Ergebnisse

Ein zusammenfassender Vergleich der Fallbeispiele zeigt einige interessante Überschneidungen: Alle drei Probandinnen verbindet die Begeisterung für die Ästhetik ihres Spielzeugs – seien es nun die barock anmutenden Playmobil®-Prinzessinnen bei K1 und K3 oder die zur Prinzessin umfunktionierte Schleich®-Fee bei K2. Das von prunkvollen Kronen, aufwendig gestalteten Kleidern und glamourösen Accessoires geprägte Erscheinungsbild dieser Figuren übte auf die Kinder eine große Faszination aus – dies traf selbst auf ein Mädchen zu, das im Gespräch erkennen ließ, dass es für sie auch alternative Schönheitsideale fernab von Glamour-Klischees geben würde. In Anbetracht der Ergebnisse einer jüngeren Studie aus den USA, die zeigt, dass Mädchen im Vorschulalter Prinzessinnen allen voran mit Schönheit, Glamour und einem für sie »typischen« Sozialverhalten assoziieren und in ihren Spielhandlungen das Rollenbild der Disney-Prinzessinnen nahezu ungebrochen reproduzieren,[56] muss fast angenommen werden, dass auch Prinzessinnen-Spielsachen, die als Vergangenheitsdarstellungen auf die höfische

56 Vgl. Golden & Jacoby, 2017, 304-310.

Abbildung 4: Fotografische Rekonstruktion der Spielsituation von K3 mit einer so titulierten »Prinzessin« auf einem gepanzerten Pferd aus dem Playmobil®-Sortiment, angesiedelt im Umfeld der Playmobil®-Ritterburg ihres Bruders



Foto: Robert Hummer

Kultur des Barock referieren, eine vergleichbare Wirkung entfachen, wenngleich eine nähere empirische Überprüfung dieses Sachverhalts noch aussteht.

Ungeachtet der Faszination für die Ästhetik des Spielzeugs scheinen in den Geschichten, die von Seiten der Kinder mit ihrem Spielzeug erzählt wurden, die Geschlechterrollen vielschichtiger angelegt zu sein. Auf den ersten Blick inszenier-

ten die Probandinnen ihre Prinzessinnen-Figuren zwar als hübsche Frauen und Mädchen, die im Umfeld eines Schlosses oder einer Burg einem Luxusleben nachgingen, stellenweise traten dieselben Figuren aber auch als weibliche »Superheldinnen« in Erscheinung, die ihren männlichen Antagonisten aktiv und erfolgreich Paroli boten und sich dabei – wie das Beispiel von K3 zeigt – teils über die Präkonfigurationen des Spielzeugs hinwegsetzten. Gleichzeitig können aus diesem Handlungsmuster – anknüpfend an die theoretischen Überlegungen von McRobbie[57] – auch zentrale Aspekte einer postfeministischen Subjektivität herausgelesen werden, zumal sich im gespielten und erzählten Handeln der Spielzeug-Prinzessinnen die neoliberale Aufforderung gegenüber Mädchen, »sich als stark, erfolgreich, als Gewinnerinnen in der neuen Geschlechterordnung wahrzunehmen«,[58] relativ unverzerrt widerspiegelt.[59] In dieser Hinsicht müssen die beobachteten Spielpraktiken auch als affirmative Reaktion auf jene sozialen Erwartungshaltungen gedeutet werden, denen Mädchen in modernen – von der Kultur des Neoliberalismus geprägten – westlichen Gesellschaften gegenwärtig gegenüberstehen.

Ungeachtet dessen stellt sich die Frage, wie viel Geschichte in den beobachteten Spielhandlungen tatsächlich steckt. Handelt es sich dabei um ein historisches Spielen im Sinne eines Nachbildens einer imaginierten Vergangenheit oder eher um ein offeneres, unverbindliches Spielen mit Geschichte? Die beobachteten – in Anbetracht der Stichprobengröße nicht repräsentativen – Spielhandlungen scheinen zumindest bei den beiden jüngeren Probandinnen (K1, K3) allen voran im Zeichen der Bewältigung und Erweiterung von lebensweltlichen Erfahrungen zu stehen, wenngleich diese keineswegs nur nachgeahmt, sondern kreativ transformiert wurden.[60] Auch wenn die Probandinnen zweifelsfrei mit Geschichte spielten, standen diese Spiele in enger Verbindung mit ihren Alltagserfahrungen. »Im Spiel erweitert das Kind seine Erfahrungen, seine aktuelle Erlebniswelt. (...) Wenn Kinder spielen, sind sie im Hier und Jetzt«, so Huber in diesem Zusammenhang[61] – egal ob als Feuerwehrmann oder Ritter, Tierärztin oder eben als Prinzessin.

Und dennoch spielen sie von außen betrachtet mit Rittern oder Prinzessinnen, also mit Geschichte. Dieses Spiel folgt – so eine erste Interpretation der vorliegenden Daten – trotz allem auch einer spezifischen Logik, die sich sowohl aus den subjektiv verfügbaren historischen Vorstellungen als auch aus dem Spielzeug selbst ableitet. Im Zentrum ihrer »Playsets«[62] standen bei allen drei Probandinnen materielle Darstellungen von historischen Burgen oder Schlössern. Gemeinsam mit

57 Vgl. McRobbie, 2010, 17-29.

58 Gill, 2018, 16-17.

59 Vgl. auch Kehily, 2008, 60; Stover, 2013, 3-5.

60 Vgl. Brougère, 2006, 19.

61 Huber, 2017, 45.

62 Vgl. Brougère, 2006, 9-10.

den jeweiligen Figuren waren diese Objekte für die beobachteten Spielhandlungen strukturgebend, was den Überlegungen Brougères entspricht: »The building often has a great importance in the symbolic organization (the theme) and in associated play activity. (…) It organizes the playing space and it is the catalyst to a play narrative.«[63] Ganz in diesem Sinne war es den Probandinnen allesamt wichtig, ihre Figuren und Handlungen in den Rahmen einer mehr oder minder selbstgebastelten, imaginierten Vergangenheit einzupassen. Sinnbildlich hierfür kann K2 stehen, die als Antagonisten ihrer Prinzessin einen »schwarzen Ritter« – und keinen modernen Gangster o.Ä. – wählte (K2: 235-240).

Vor diesem Hintergrund müssen die beobachteten Spielhandlungen als subjektive – tendenziell unbewusste, aber durch das Spielzeug hervorgerufene – Annäherungen junger Mädchen an Geschichte interpretiert werden, die gleichsam als informelle Formen frühen historischen Lernens kategorisiert werden können. Als solche müssen sie von Eltern und Lehrpersonen entsprechend wahr- und ernstgenommen werden, zumal Kinder ihrem Spielzeug als impliziten Geschichtsvermittler – solange dieses auch nur einzelne Aspekte enthält, die von ihnen als typisch oder einigermaßen belegbar wahrgenommen werden – eine hohe Glaubwürdigkeit einräumen, aus der sie Vorstellungen, Deutungen und Orientierungen ableiten.[64] Aus geschichtsdidaktischer Sicht ist das Spielzeug ein »Tor zur Welt«, das sowohl Interesse wecken als auch eindimensionale oder gar falsche Vorstellungen grundlegen kann.[65] Beispielhaft für diese Problematik scheint der Fall von K1 zu sein, die im Alter von fünf Jahren bereits unterschiedliche Berufs- und Gesellschaftsgruppen des Mittelalters und der frühen Neuzeit (wie »Schmied«, »Hofnarr«, »Ritter« oder »Diener«) mustergültig benennen konnte (K1: 87-92), gleichzeitig aber aus der rosa Einfärbung ihres Playmobil®-Schlosses und ihrer Playmobil®-Prinzessinnen eine für sie zwar naheliegende, jedoch epistemologisch problematische Schlussfolgerung ableitete: »Rosa war in der Zeit [sic!] eben eine beliebte Farbe.« (K1: 403)

4. Fazit

Die Befundlage zum historischen Denken im Vorschulalter legt nahe, dass Kinder oft schon früh ein Interesse an historischen Themen entwickeln. Durch informelle Begegnungen mit alltagsrelevanter Geschichtskultur und Spielzeug im Besonderen entwickeln sie individuelle historische Vorstellungen, die zwischen Jungen und Mädchen allerdings divergieren und die Frage aufwerfen, wie Mädchen mit Geschichte spielen. Wenngleich sich die Aussagekraft der durchgeführten Erhebung

---

63 Ebd., 10.

64 Vgl. Kühberger, 2020a, 146-151.

65 Vgl. Rohrbach, 2009, 53.

aufgrund der Stichprobengröße in Grenzen hält, stellt sie eine erste Annäherung an diese Frage dar, die Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschungen bereitstellt: Am Beispiel des Themenfelds Prinzessinnen konnte gezeigt werden, dass selbstverständlich auch Mädchen im Kindergartenalter mit Geschichte spielen. Ihr Zugang ist in diesem Fall stark von der Faszination für die Ästhetik ihrer Spielfiguren geprägt. Diese werden in den Spielhandlungen als »Glamour-Girls« im Umfeld historischer Burgen und Schlösser inszeniert, treten aber auch als postfeministische historische »Superheldinnen« in Erscheinung, die Gefahrensituationen ohne männliche Hilfestellung zu bewältigen wissen. Die Spielnarrative der Kinder verweisen erwartungsgemäß auf klischierte, wenig differenzierte Geschichtsbilder, was in Anbetracht der Konfigurationen des herangezogenen Spielzeugs aber kaum verwundert. Gleichzeitig kann die kindliche Begeisterung für dieses Spielzeug aber auch als Anstoß verstanden werden, dieses in Zukunft noch weitaus stärker als bisher in formelle Lernprozesse zu integrieren und Vorstellungen sowie Orientierungen, die sich rund um das Spielzeug ablagern, auf diesem Weg bearbeitbar zu machen.[66]

5. Literatur- und Quellenverzeichnis

BBC (2017). *Girl Toys vs. Boy Toys: The Experiment – BBC Stories* [YouTube-Video]. Verfügbar unter https://www.youtube.com/watch?v=nWu44AqFoiI (23.11.2020).

Becher, A. & Gläser, E. (2016). Geschichte erforschen mit historischen Quellen: Förderung historischer Methodenkompetenz mit vorstrukturierten Materialien. In A. Becher, E. Gläser & B. Pleitner (Hg.), *Die historische Perspektive konkret: Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht* (S. 40-52). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Brougère, G. (2006). Toy houses: A socio-anthropological approach to analysing objects. *Visual Communication*, *5*(1), 5-24. DOI: 10.1177/1470357206060916.

Bergmann, K. (2015). »Papa, erklär‹ mir doch mal, wozu dient eigentlich Geschichte?« Frühes Historisches Lernen in der Grundschule und Sekundarstufe I. In K. Bergmann & R. Rohrbach (Hg.), *Kinder entdecken Geschichte: Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht* (3. Aufl., S. 8-31). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Buchberger, W., Eigler, N. & Kühberger, C. (2019). *Mit Concept Cartoons historisches Denken anregen: Ein methodischer Zugang zum subjektorientierten historischen Lernen.* Frankfurt a.M.: Wochenschau.

66 Vgl. dazu z.B. Buchberger, Eigler & Kühberger, 2019, 36-38; Zabold, 2018, 71.

Dittrich, M. (2018). *Getrennte Spielwelten*. Verfügbar unter https://www.deutschlandfunk.de/gender-studies-getrennte-spielwelten.724.de.html?dram:article_id=409544 (14.07.2020).

El Siofi, M., Kommer, S. & Penkwitt, M. (2008). Kindheit, Jugend, Sozialisation. *Freiburger GeschlechterStudien*, *14*(22), 11-58.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Fenn, M. (2016). »Das war so. – Ich habe mir das so gedacht.«: Erweiterung der Vorstellungen von Kindern über Fakten und Fiktion bei der Re-Konstruktion von Vergangenheit. In A. Becher, E. Gläser & B. Pleitner (Hg.), *Die historische Perspektive konkret: Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht* (S. 196-211). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Forman-Brunell, M. & Eaton, J. (2009). The graceful and gritty princess: Managing notions of girlhood from the new nation to the new millenium. *American Journal of Play*, *1*(3), 338-364.

Gill, R. (2018). Die Widersprüche verstehen: (Anti-)Feminismus, Postfeminismus, Neoliberalismus. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *68*(17), 12-19.

Golden, J. & Jacoby, J (2017). Playing princess: Preschool girls‹ interpretations of gender stereotypes in Disney princess media. *Sex Roles*, *79*, 299-313. DOI https://doi.org/10.1007/s11199-017-0773-8.

Görgen, V. (2017). Wie männlich ist eine Brotdose? Verfügbar unter https://www.zeit.de/zeit-magazin/leben/2017-12/gender-kindergarten-kinder-erzieher/komplettansicht (20.07.2020).

Grosch, W. (2011). Spielzeug. In H.-J. Pandel & G. Schneider (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. (6. Aufl., S. 651-701). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Hall, S. (2004). *Ideologie, Kultur, Rassismus: Ausgewählte Schriften 1*. (4. Aufl.), Hamburg: Argument.

Hartmann, J. (2012). Institutionen, die unsere Existenz bestimmen: Heteronormativität und Schule. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *62*(49-50), 34-41.

Hempel, M. (2004). Zur Bedeutung des Vorwissens der Mädchen und Jungen im Anfängerunterricht des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts. In A. Kaiser & D. Pech (Hg.), *Lernvoraussetzungen und Lernen im Sachunterricht* (S. 38-44). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Huber, C. (2017). *Das kindliche Spiel und seine Bedeutung für das elementarpädagogische Handeln*. Berlin: LIT.

Hummer, R. (2021). Was Kinder in Geschichtsmuseen (nicht) lernen können:Museumspädagogische Angebote zum historischen Lernen in der Primarstufe aus theoretischer und empirischer Sicht. In W. Buchberger & C. Kühberger (Hg.), *Historisches Lernen in der Primarstufe* (S. 47-61). Innsbruck: StudienVerlag.

Kehily, M. (2008). Taking centre stage? Girlhood and the contradictions of femininity across three generations. *Girlhood Studies*, *1*(2), 51-71. DOI https://doi.org/10.3167/ghs.2008.010204.

Kränzl-Nagl, R. & Mierendorff, J. (2007). Kindheit im Wandel. Annäherungen an ein komplexes Phänomen. *SWS-Rundschau*, 47(1), 3-25.

Kübler, M. & Bietenhader, S. (2011). *Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern in der deutsch-, italienisch- und romanischsprachigen Schweiz.* Verfügbar unter www.historischesdenken.ch/assets/files/hd_gdsu_maerz_2011.pdf (22.01.2020).

Kübler, M. (2015). Entwicklung von Zeit- und Geschichtsbewusstsein. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2. Aufl., S. 335-340). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kühberger, C. (2016). Fachdidaktische Diagnose als notwendige Voraussetzung im Umgang mit Heterogenität – Subjektorientierte Zugänge für das historische Lernen. In S. Kronberger, C. Kühberger & M. Oberlechner (Hg.), *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung: Ein Handbuch* (S. 299-314). Innsbruck: StudienVerlag.

Kühberger, C. (2020a). Toys Mediate Pasts: Das Kinderzimmer als Ort der Geschichtsvermittlung. In C. Bareither & I. Tomkowiak (Hg.), *Mediated Pasts – Popular Pleasures: Medien und Praktiken populärkulturellen Erinnerns* (S. 141-153). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Kühberger, C. (2020b). Informelles Lernen mit Spielzeug? Ethnographische Beobachtungen zu Geschichtsdarstellungen im Kinderzimmer. In S. Barsch & J. van Norden (Hg.), *Historisches Lernen und Materielle Kultur: Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik* (S. 111-124). Bielefeld: transcript.

Kühberger, C. (2021). Spielzeug. In F. Hinz & A. Körber (Hg.), *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte:Geschichte lernen und Gesellschaft* (S. 282-303). Berlin: UTB.

Küppers, C. (2012). Soziologische Dimensionen von Geschlecht. *Politik und Zeitgeschichte*, *62*(20-21), 3-8.

McRobbie, A. (2010). *Top Girls: Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Michalik, K. (2004). Historisches Lernen im Sachunterricht: Neue Perspektiven für einen traditionellen Aufgabenbereich. In K. Michalik (Hg.), *Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht* (S. 7-29). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Mittnik, P. (2016). Politische und gesellschaftliche (Basis)Vorstellungen von Wiener VolksschülerInnen: Ergebnisse einer empirischen Studie. In P. Mittnik (Hg.), *Politische Bildung in der Primarstufe: Eine internationale Perspektive* (S. 23-40). Innsbruck: StudienVerlag.

Neuß, N. (2005): Medienbildung als eigenständiges Lern- und Themenfeld. Medienbildung im Vorschulbereich. *medienimpulse, 51*, 59-64.

Rohrbach, R. (2009). *Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft: Was Erwachsene wissen sollten.* Seelze-Velber: Kallmeyer.

Reckwitz, A. (2008): Praktiken und Diskurse: Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hg.), *Theoretische Empirie: Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188-209). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Rüsen, J. (1997). Historisches Lernen. In K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rüsen & G. Schneider (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5. Aufl., S. 261-265). Seelze-Velber: Kallmeyer.

Stokowski, M. (2019). Was sagt uns »Das andere Geschlecht« heute? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *69*(51), 4-9.

Stover, C. (2013). Damsels and Heroines: The Conundrum of the Post-Feminist Disney Princess. *LUX: A Journal of Transdisciplinary Writing and Research from Claremont Graduate University,* 2(1), Article 29. DOI https://doi.org/105642/lux.201301.29.

Thompson, K. (2017). *No More Boys and Girls*. Verfügbar unter https://revisesociology.com/2017/11/24/no-more-boys-and-girls/(23.11.2020).

Walter, N. (2018). *Living Dolls: Warum junge Frauen heute lieber schön als schlau sein wollen*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Zabold, S. (2018). Ausprägungen historischen Denkens vor dem ersten Geschichtsunterricht. In M. Fenn (Hg.), *Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung* (S. 53-74). Frankfurt: Wochenschau.

Luxus in Pink?
Playmobil®-Prinzessinnen, Geschlechtervorstellungen und Geschichtsbewusstsein

Sebastian Barsch

1. Annäherung

Das »Kinderzimmer als Ort der Geschichtsvermittlung«[1] profitiert von einer Unmenge an Spielzeugen, die Geschichte inszenieren oder den Versuch unternehmen, Vergangenheit darzustellen. Ob Kinder die vorgegebenen Deutungsangebote der Spielzeughersteller annehmen, darf jedoch durchaus bezweifelt werden. So gibt es etwa Hinweise darauf, dass Kinder ihre eigenen Interpretationen und Deutungen in die Spielzeuge projizieren und das ihnen angebotene historisch triftige Setting nicht zwangsläufig als solches verwenden beziehungsweise ihre Spiele auf dieses ausrichten.[2] Wenn also das, was Kinder mit geschichtsbezogenen Spielzeugen tun, nicht zwangsläufig historische Vorstellungen adressieren mag, können derartige Produkte dennoch als Teil der Geschichtskultur betrachtet werden, als Facette der praktisch wirksamen »Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft«.[3] Spielzeuge mit ihren ästhetischen und medialen Dimensionen sind als Bestandteil eines sozialen Systems »kulturell durchgeformter Kommunikation« über die Vergangenheit zu betrachten.[4] Dieses System ist zudem durch ökonomische Interessen geprägt, bei denen Formen der »Vergangenheitsbewirtschaftung« einerseits Vorstellungen über die Vergangenheit prägen, die andererseits jedoch selbst durch gesellschaftliche, mithin geschichtskulturelle Artefakte gekennzeichnet sind.[5] Betrachtet man die Akteure und Dimensionen der Geschichtskultur im Gesamten, zeigt sich eine äußerst große Vielschichtigkeit an Interessen, Perspektiven und Erwartungen. Einerseits ist diese Vielschichtigkeit durch die Diversität der Gesellschaft generell geprägt, welche auch einen Einfluss

1 Kühberger, 2020.
2 Vgl. Kühberger, 2018, 8.
3 Rüsen, 1994, 5.
4 Schönemann, 2014, 18-19.
5 Vgl. Kühberger & Pudlat, 2012.

auf die Wahrnehmung und den Umgang mit Geschichte hat und somit auch diverse historische Orientierungsbedürfnisse hervorbringt. Es gibt Geschichtskultur somit auf einer begrifflichen Ebene nur als heuristisches Werkzeug. In den gesellschaftlichen Praktiken manifestieren sich Geschichtskulturen im Plural.[6] Auf der anderen Seite sind die verschiedenen Interessen und Perspektiven in ihrem Einfluss auf geschichtskulturelle Praktiken miteinander verwoben. Es gibt keine dominanten Akteure, welche die Ausgestaltung von Geschichtskulturen prägen. Gerade in Bezug auf die ästhetischen und ökonomischen Dimensionen von Geschichtskultur etablieren sich vielfältige und fluide historische Zuschreibungen, Adaptionen und Übernahmen aus verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen. Konkret auf Spielzeuge mit historischen Inhalten bezogen heißt das, dass Elemente von Geschichtswissenschaft und Märchen die Erzählungen über eine empirisch nicht identifizierbare Vergangenheit, die zudem von Marketingstrategien der Herstellerfirmen beeinflusst sind, prägen.[7] Letztlich können Kinder somit auch als »prosumer« einer ökonomisierten Geschichtskultur betrachtet werden, da sie Produkte nicht nur nutzen, sondern deren Gestaltung durch ihre eigenen Interessen, die ökonomisch aufgenommen und in Produkte umgesetzt werden, auch mitbeeinflussen.[8]

Der vorliegende Beitrag befasst sich auf einer theoretischen Ebene zunächst mit dem Verhältnis von Geschichts- und Kinderkultur am Beispiel von Spielzeug. Dieses wird auch hinsichtlich seiner Eigenschaft als Teil der materiellen Kultur betrachtet. Ein besonderer Fokus wird zudem auf das Gender-Marketing gelegt. Ausgehend von diesen theoretischen Grundlagen werden die Ergebnisse eines Forschungsprojektes vorgestellt, bei dem Kinder eine Playmobil®-Prinzessin gestalten und ihre Ideen durch *Lautes Nachdenken* mitteilen sollten.

2. Ausgangslage und Fragestellung

In den letzten Jahrzehnten wurde die Strategie des »Gender-Marketing« zunehmend auch auf Kinderspielzeug ausgeweitet. Hinter dieser Strategie verbergen sich Maßnahmen von Werbung und Produktentwicklung zur Ökonomisierung geschlechterstereotyper Zuschreibungen. Ein Beispiel ist etwa das *Überraschungsei*, welches über viele Jahre nur in einer geschlechterneutralen Variante auf dem Markt war, nun aber in zwei Produktlinien aufgeteilt wurde. So findet sich im Handel nach wie vor das »normale« Überraschungsei. Daneben gibt es nunmehr eine weitere Produktlinie, die explizit Mädchen ansprechen soll. Mädchen werden somit als

6 Vgl. Alavi & Barsch, 2018.

7 Vgl. Kline, 1996, 143; Kühberger, 2019.

8 Zum Begriff »prosumer« siehe Toffler, 1981, 275.

Abweichung vom »Normalfall« etikettiert.[9] Auch Playmobil® entwickelt Produktlinien speziell für Jungen oder Mädchen, markiert durch farbliche Gestaltung gekoppelt mit »typisch« weiblichen oder männlichen Tätigkeiten oder Berufen. Dabei handelt es sich insgesamt jedoch nicht um ein neues Phänomen. Über Spielzeug transportierte Wünsche in Bezug auf geschlechterspezifisches Verhalten finden sich im Puppenspiel etwa schon seit Langem (Abb. 1).

Abbildung 1: Puppenspiel als Beispiel für schon früh etablierte geschlechterbezogene Spielangebote.



Bildnutzung mit freundlicher Genehmigung der San Bruno Public Library Local History Photograph Collection

9 Dieses Phänomen lässt sich für zahlreiche Bereiche gesellschaftlichen Lebens beobachten, bis hin zu den Wissenschaften. Für die Geschichtswissenschaften siehe etwa Bock, 1988.

Zwar zeigen Untersuchungen eine Abnahme von »expliziten, traditionellen Geschlechterdarstellungen – wenngleich diese mit Bezug auf Care-Tätigkeiten und Technikspielzeug immer noch weit verbreitet sind – und eine Zunahme moderner sowie impliziter, fantasiebasierter Geschlechterbilder«, gleichzeitig jedoch auch »eine stärkere Sexualisierung von Mädchenspielzeug« und eine insgesamt zu beobachtende Stabilisierung einer binären Geschlechterlogik.[10] Erste Studien gehen der Frage nach, welchen Einfluss derart genderspezifische Spielzeuge auf die Einstellungen und Vorstellungen von Kindern haben.[11] Bereits Kinder im Vorschulalter haben ein Verständnis von Geschlecht entwickelt und übertragen gängige Geschlechterstereotype auf Spielzeug. Ebenso können sie Präferenzen ihrer Eltern hinsichtlich der Wahl von geschlechtertypischem Spielzeug vorhersagen: Auch viele Eltern, die gängige Geschlechtsstereotype ablehnen, signalisieren aus der Perspektive ihrer Kinder Zustimmungen oder Ablehnungen bei der Entscheidung über die Nutzung geschlechtsstereotyper Spielzeuge.[12] Nur wenige Erkenntnisse liegen derzeit darüber vor, wie Spielzeuge mit einem explizit historischen Bezug und geschlechterspezifischer Inszenierung (Prinzessinnen, Ritter, Piraten, Piratenprinzessinnen etc.) Vorstellungen über die Vergangenheit prägen. Welche Authentizität schreiben Kinder diesen Spielzeugen zu? Werden die geschlechterspezifischen Inszenierungen übernommen? Wie gestaltet sich das Verhältnis von Spielzeug und Vorstellungen von der Vergangenheit? Diese Fragen sind insofern interessant, als Spielzeug nicht, wie schon beschrieben, einen bestimmten Spielweg vorgibt, auch wenn seine Gestaltung durchaus eine bestimmte Zielrichtung verfolgen mag. Im Spielzeug als Teil einer Kinderkultur (und spezifisch in der hier fokussierten Variante auch als Teil der Geschichtskultur) manifestieren sich daher doppelte Zuschreibungspraktiken: Einerseits dient es dazu, Kindern ein unmittelbares und freies Spielerlebnis zu ermöglichen, welches nicht primär ökonomische oder gesellschaftliche Zwecke verfolgt. Darüber hinaus jedoch vermitteln Spielzeuge durch die Art ihrer Inszenierung und Vermarktung ideologische Inhalte einer von Erwachsenen geprägten Kultur, welche auch als »ideologisches Paket« bezeichnet werden können.[13] Gerade in Bezug auf Geschlechterrollen manifestieren sich im Spielzeug also Normzuschreibungen von Erwachsenen, die gesellschaftlich erwartetes Verhalten über die Gestaltung der Spielzeuge transportieren bzw. transportieren sollen.[14]

Betrachtet man Kinder jedoch nicht nur als passive Empfänger von geschlechterbezogenen oder sonstigen Identitätsangeboten von Erwachsenen, muss die

10 Waburg, 2018, 50.

11 U. a. Auster & Mansbach, 2012; Spinner et al., 2018.

12 Vgl. Freeman, 2007.

13 Vgl. Wilkie, 2000, 102.

14 Dazu u.a. Buchner-Fuhs, 2014.

Wirkmacht solcher Angebote hinterfragt werden. Im Konzept der Kinderkulturen, welches sich wissenschaftlich seit den 1960er Jahren entwickelte, wird Kindern Handlungsmacht (*agency*) zugesprochen. Wurden zunächst von verschiedenen Seiten »die bis dahin als natürlich angenommene Erziehungsbedürftigkeit von Kindern als unfertige Gesellschaftsmitglieder und die damit einhergehenden Machtverhältnisse« kritisch hinterfragt,[15] entwickelte sich die Ansicht, dass Kinder nicht mehr als Teil von »muted groups« verstanden werden sollen, sondern als Gestalter ihrer eigenen Kultur.[16] Zunächst war unklar, wie das Verhältnis der Kinderkulturen zu denen der Erwachsenenwelt charakterisiert werden kann, insbesondere wenn diese Kinderkulturen durch (erwachsene) Forschende untersucht werden. So wurde einerseits die Gefahr gesehen, dass Kindheit aus einer romantisierten Perspektive der Forschenden nur schwer objektiv fassbar sei. Von anderer Seite wurde kritisch gefragt, ob Kindheit aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive *überhaupt* erforscht werden könne, da Kinderkultur gerade dadurch gekennzeichnet sei, dass sie außerhalb ihres eigenen Systems unsichtbar sei.[17] Ebenso wurde kritisch hinterfragt, ob es eine Kinderkultur unabhängig von den Kulturen Erwachsener geben könne, fänden doch Sozialisationen primär in Familien und damit in Kind-Erwachsenen-Interaktionen statt·[18]

Trotz dieser unterschiedlichen Bewertungen besteht mittlerweile weitgehend Konsens darüber, dass Kinder *auch* aktiv Schöpfende von Kultur und nicht nur passiv Empfangende sind. Insofern als Kinder sich mit Vergangenheit spielerisch auseinandersetzen, kann daher auch von einer geschichtskulturellen Dimension in den Kinderkulturen gesprochen werden. Vor allem in Bezug auf Spielzeuge, die Vergangenheit adressieren, vereinen sich somit die verschiedenen hier angesprochenen Ebenen von Geschichts- und Kinderkultur im Spannungsfeld zwischen Erwartungen und Ansprüchen von Erwachsenen und der Übernahme oder Verweigerung dieser Ansprüche durch Kinder. Einer strikten (begrifflichen) Trennung »einer formalisierten, kommerzialisierten und/oder pädagogisierten Kultur *für* Kinder und einer Kultur *von* Kindern, die zumindest potenziell subversiv ist«, steht somit die Annahme entgegen, dass Kulturen sich nicht isoliert entwickeln, sondern immer durch Austausch geprägt sind.[19] In der Entwicklung, Vermarktung und Nutzung von Spielzeugen äußern sich Praktiken gesellschaftlicher Ordnung. Kinderkulturen sind demnach stets auch durch den Bezug zu Erwachsenen und den von ihnen gewünschten Restriktionen und Ermöglichungen gekennzeichnet.[20]

15 Hiemesch, 2020, 93.
16 Vgl. Hardman, 2001.
17 Vgl. Johanson, 2010, 388.
18 Vgl. ebd., 389.
19 Hiemesch, 2020, 96.
20 Vgl. Betz & Eßer, 2016, 310.

Wiebke Hiemesch integriert vor dem Hintergrund des *practical-* bzw. *material turn* Ansätze des Neuen Materialismus in die Kinderkulturforschung.[21] Diese Weiterentwicklungen scheinen insbesondere geeignet, die Spielzeugnutzung von Kindern unter einer neuen heuristischen Perspektive zu erforschen. »Durch einen solchen Perspektivwechsel ändert sich die Vorstellung davon, wer oder was Kultur schafft: Es sind nicht mehr nur menschliche, sondern auch nicht-menschlichen [sic!] Akteure, die der Welt Sinn verleihen. [...] Als vom Menschen geschaffene Dinge sind sie Teil der sozialen Welt.«[22] Mit dem »New Materialism« vollzieht sich in den Kulturwissenschaften ein »Wandel theoretischer Denkgewohnheiten«.[23]

Kontrovers diskutiert wird innerhalb des weiten Feldes des »New Materialism« die Akteur-Netzwerktheorie (ANT) von Bruno Latour.[24] Latour geht davon aus, dass Menschen und Objekte gleichermaßen als »Aktanten« des Sozialen (=Akteure) betrachtet werden können, die in wechselnden Netzwerken soziale Wirklichkeiten hervorbringen.[25] Gesellschaftliche Innovationen (technischer und sozialer Fort- oder Rückschritt, Wandel, Wissenschaft) werden von Latour als ein Zusammenspiel von Menschen und Objekten betrachtet. Wechselnde Konstellationen, Bedeutungszuschreibungen der Dinge, aber auch die Bedeutungen, die durch die Dinge bei Menschen neu hervorgebracht werden, führen überhaupt zu Entwicklungen. Diese Netzwerke aus Menschen und Dingen sind durch einen ständigen Wechsel und eine große Fluidität gekennzeichnet:

> »Die Eigenschaften und Verhaltensweisen der beteiligten belebten oder unbelebten Natur, die der involvierten technischen Artefakte und die der betreffenden sozialen Akteure, Normen oder Institutionen – sie alle sind Gegenstand und Resultat der wechselseitigen Relationierungen im Netzwerk. Und zugleich werden sie allesamt als die (potentiellen) Handlungssubjekte solcher Prozesse betrachtet.«[26]

Fortschritt wird von Latour als »Übersetzung« bezeichnet: »Übersetzungen sind allgemein betrachtet alle (Um-)Definitionen der Identität, der Eigenschaften und der Verhaltensweisen irgendwelcher Entitäten, die darauf gerichtet sind, Verbindungen zwischen ihnen zu etablieren, also Netzwerke zu bilden.«[27]

Indem materiellen Dingen auch Handlungsmacht zugemessen wird, kann auch gesellschaftlicher Wandel bei sozialen Praktiken und Diskursen als durch Objekte

---

21 Vgl. Eßer, 2014; Betz & Eßer, 2016.
22 Hiemesch, 2020, 98-99.
23 Folkers, 2014, 16.
24 Vgl. Latour, 2017.
25 Vgl. Callon, 1992, 79.
26 Schulz-Schaeffer, 2014, 269.
27 Ebd., 2014.

beeinflusst verstanden werden. Wandel vollzieht sich gemäß dieser Theorien kogenetisch zwischen Menschen und Materie: »Materie wird vom neuen Materialismus von ihren immanenten, ontogenetischen, selbstorganisierenden Potenzialen her gedacht, anstatt als passiver Stoff, der auf menschliche Bearbeitung wartet.«[28] Durch diese Denkrichtung wird versucht, den Natur-Kultur-Dualismus des Sozialkonstruktivismus zu überwinden. Materielle Objekte handeln nicht selbst, lenken bzw. beeinflussen jedoch das Verhalten von Menschen und Gesellschaften in einer Form, die ohne das Vorhandensein dieser Objekte nicht geschehen wäre.[29] Menschen und Dinge gehen eine Verbindung ein und begeben sich in einen gegenseitigen Prozess.[30]

Die Geschichtswissenschaften und die Geschichtsdidaktik befassen sich seit einiger Zeit ausführlicher mit den Implikationen des *New Materialism* und der ANT für ihre Disziplinen.[31] Für die Erforschung von Kinderkulturen und insbesondere von Spielzeuggebrauch kann die ANT ein wertvoller heuristischer Zugriff sein, insofern als den Spielzeugen eine *agency* zugesprochen und mit ihnen (geschichts)kultureller Wandel und Kulturtransfer auch von Kinderkulturen und ihrem Eingebundensein in die Welt der Erwachsenen erklärt werden kann: Eine Kultur *für* Kinder vereint sich vor diesem Hintergrund mit einer Kultur *der* Kinder in den »Kinderdingen«, wobei dem Spielzeug zumindest auf einer heuristischen Ebene ein Akteursstatus zugesprochen wird.[32] Konkret bedeutet dies: Indem Spielzeug für spezifische Altersgruppen hergestellt wird, wird auch eine spezifische Form von »Kindheit« konstruiert. Kinder, die mit den Objekten spielen und sich diese Zuschreibung zu eigen machen oder verwerfen und gleichzeitig Wünsche an neues Spielzeug formulieren, initiieren »Innovation«, die es ohne die Objekte in dieser Form nicht gegeben hätte. Vor diesem Hintergrund ist es zudem spannend zu erfahren, ob Kinder die im Material angelegten Identitätsangebote erkennen, welche Authentizität sie den Spielzeugen zuweisen, welche Inszenierungen – auch hinsichtlich von Geschlechterrollen – sie ablehnen. Kurzum: Wird die ANT als heuristische Perspektive auf das Kinderspiel genutzt, kann das Zusammenspiel von menschlicher und materieller Handlungsmacht erforscht werden. Wiebke Hiemesch schreibt dazu:

> »Es sind also nicht mehr ›nur‹ Erwachsene, die bspw. Bücher, Lieder, Angebote oder Orte für Kinder schaffen, und Kinder, die auf diese Bedingungen des Aufwachsens reagieren, sie umformen oder sich alternative Handlungsräume eröff-

28 Ebd., 2014, 24.

29 Vgl. van Norden, 2018, 12.

30 Hahn, 2014, 29-31.

31 Vgl. etwa Glasman & Gerstenberger, 2016 oder Barsch & van Norden, 2020.

32 Hiemesch, 2020, 92.

> nen, sondern diese *Dinge* treten selbst ein in ein Netzwerk [mit den Menschen, SB].«[33]

In den Spielzeugen manifestieren sich »Vorstellungen und Symbolsysteme, sie sind mit Bedeutungen durchzogene Dinge«, welche durch ihre »materielle Beschaffenheit bestimmte »Nutzungsweisen und Bedeutungszuschreibungen« eingrenzen.[34] Gleichsam werden sie »in Netzwerken unterschiedlicher Akteure in situierten Praktiken ausgehandelt und verändert«, wodurch sie wiederum auch »Bedeutungen über einen längeren Zeitraum hinweg« stabilisieren können.[35]

Zusammenfassend lässt sich also sagen: Spielzeug kann in seiner Materialität möglicherweise Geschlechtervorstellungen prägen. Kinder befinden sich im Spannungsfeld von subtilen Geschlechterzuschreibungen (auch durch Spielzeugwahl und materielle Sinnvorgaben) und ihren eigenen Vorstellungen in einer Kinderkultur, die durch Annahme oder Verwerfung von vorgegebenen Deutungsangeboten gekennzeichnet ist.

Basierend auf den hier dargelegten theoretischen Perspektiven verfolgt das im Folgenden vorgestellte Projekt drei Fragen:

1. Welche Vorstellungen äußern Kinder über Vergangenheit, wenn sie mit Spielzeug konfrontiert werden, das Vergangenheit inszeniert?
2. Welche historischen und gegenwärtigen Vorstellungen über Geschlechterrollen haben sie?
3. Welche Authentizität schreiben Kinder derartigen Spielzeugen zu?

3. Stichprobe und methodisches Vorgehen

Das Spielzeug hat in dieser Studie die Funktion eines Stimulus zur Reflexion über die Vergangenheit. Dazu wurden zwölf Kinder im Alter von 7-9 Jahren (sieben Mädchen, fünf Jungen, Ø 8,3 Jahre) gebeten, aus einem Pool von Playmobil®-Einzelteilen eine Prinzessin »wie aus dem Mittelalter« möglichst »echt« nachzubauen. Alle Kinder können eher einem bildungsnahen familiären Umfeld zugeordnet werden. Sie wurden in ihrer Wohnung von mir oder einer studentischen Mitarbeiterin aufgesucht und befragt. Die einzelnen Bauteile der Playmobil®-Figur entstammten nicht nur dem »historischen« Sortiment, sondern der gesamten aktuellen Produktpalette. Zusätzlich wurden mehrere »Playmobil®-Konvolute« im Internet ersteigert. Die Kinder wurden angehalten, ihre der Konstruktion der Prinzessinnen zugrundeliegenden Vorstellungen mitzuteilen. Um den Erzählimpuls aufrecht zu erhal-

33 Ebd. 99.

34 Ebd.

35 Ebd.

ten, wurde das *Laute Nachdenken* durch problemzentrierte Fragen ergänzt.[36] Die Interviews wurden audiographiert, die gestalteten Prinzessinnen fotografiert. Die Aufforderung, explizit eine »Prinzessin« zu bauen und nicht etwa wahlweise auch einen Prinzen, Ritter etc. verfolgte den Zweck, explizit geschlechterstereotype Vorstellungen zu erfassen, insbesondere vor dem Hintergrund der oben skizzierten Inszenierung des Weiblichen als vom Normalfall abweichend. Das Spielzeug hatte für die Erhebung eine doppelte Funktion: Einerseits war es Stimulus für die Interviews mit den Kindern. Darüber hinaus sollte mit ihm der Frage nachgegangen werden, inwieweit es in seiner Materialität hinsichtlich von Authentizität reflektiert wird, d.h. inwieweit sich im Spielzeuggebrauch auch historische Dimensionen einer Kinderkultur zeigen.

4. Datenanalyse

Die transkribierten Interviews wurden mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.[37] Haupt- und Subkategorien wurden zunächst deduktiv identifiziert und in mehreren Durchläufen induktiv durch weitere ergänzt. Eine Grundlage waren die Dimensionen des Geschichtsbewusstseins nach Pandel, da sich viele Aussagen der Kinder einigen dieser Dimensionen gut zuordnen ließen.[38] Darüber hinaus wurden Geschlechterrollenzuschreibungen von Kindern auf historische Akteur_innen (weibliche Passivität, Attraktivität etc.) aus bereits vorhandenen Studien herauskristallisiert.[39] Hinsichtlich der Materialität des Spielzeugs wurde zunächst lediglich der Frage nachgegangen, welche Authentizitätszuschreibungen die Kinder diesem zuweisen. Mit Hilfe des so gewonnenen ausdifferenzierten Kategoriensystems und des dazugehörigen Codierhandbuchs (Tab. 1) wurde das Material durch zwei Personen im Umfang eines Drittels des gesamten Datenmaterials (vier Fälle, getrennt voneinander) codiert. Textstellen konnten dabei jeweils einmal mit jeweils einem Code markiert werden, um durch die gleichmäßige Verteilung zu einer belastbaren Interrater-Einschätzung zu kommen. Die prozentuale Übereinstimmung lag hier bei 83 %, mit $\varkappa n$=.82 wurden internationalen Standards entsprechend gute Werte erreicht.[40] Anschließend wurde das Material vollständig konsensual codiert. Dabei konnten Codes mehrfach pro

36 Vgl. Witzel & Reiter, 2012.

37 Vgl. Rädiker & Kuckartz, 2019, 97-121.

38 Dazu Pandel, 1987.

39 Für eine Übersicht dieser Studien siehe Barsch, 2013.

40 Da für die Auswertung die Software MaxQDA genutzt wurde, erfolgte die Berechnung des Kappa-Wertes nach Brennan & Prediger, 1981. Siehe dazu Rädiker & Kuckartz, 2019, 346. Zur Beurteilung des Kappa-Wertes siehe Döring & Bortz, 2016, 346.

Fall vergeben werden, um über Häufigkeiten Relevanzkriterien abbilden zu können. Die Transkriptauszüge wurden jeweils um Verzögerungslaute bereinigt.

Tabelle 1: Kategoriensystem und Codierhandbuch

Kategorie	**Subkategorie (in Klammern: Häufigkeit vergebener Codes)**	**Definition**	**Beispiel**
Historisches Denken	Historizitätsbewusstsein (30)	Es wird Verständnis darüber geäußert, dass sich bestimmte Dinge im historischen Prozess wandeln oder unveränderlich sind.	[...] anders heute oder (.) ich denke anders heute, weil (...) die früher haben ja auch immer gejagt und so. (m1_7.1, Pos. 126)
	Ökonomisch-soziales Bewusstsein (23)	Es wird geäußert, dass gesellschaftliche Bedingungen durch ökonomisch-soziale Ungleichheit geprägt waren (oder immer noch sind).	Also, ich glaube, sie hat ein etwas anderes Leben geführt, weil manche Menschen waren ja auch im Mittelalter, glaube ich, auch echt arm, und es ging auch allen nicht so gut, weil der ging's ja schon gut, weil die musste eigentlich nie arbeiten oder so. Also ich glaube, da haben sich die Leben von den Bauern und von der Prinzessin schon unterschieden. (w3_9.1, Pos. 141)
	Wirklichkeitsbewusstsein (2)	Es wird geäußert, dass die Darstellung bei Spielzeugen keine historische Wirklichkeit abbildet.	Also auf jeden Fall in einem Schloss, aber (...) eben nicht so in so ´nem Traumschloss, wie wir uns das vorstellen, sondern ein richtiges gebautes, das kann zwar auch noch Farben haben, aber es war meistens nicht so bunt oder so, weil (.) das war früher noch nicht so wirklich. (w6_7, Pos. 112)

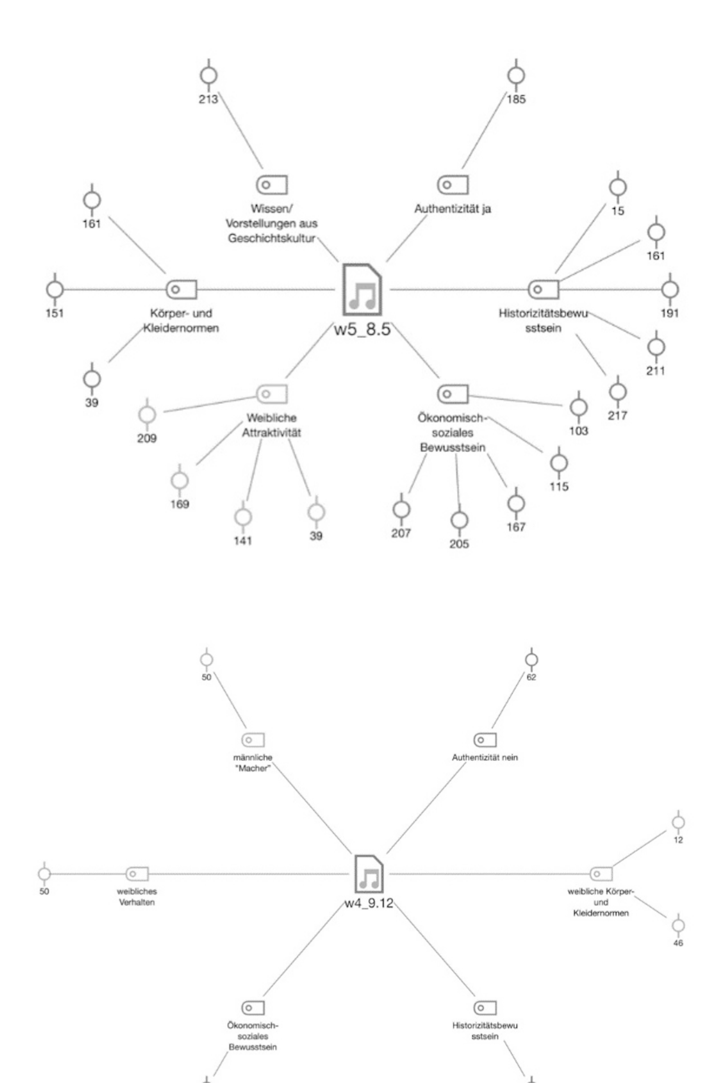
	Wissen durch Bildungseinrichtungen/Bildungsmedien (6)	Es wird geäußert, dass Wissen aus Bildungseinrichtungen wie Schulen, Museen, aber auch Bildungsmedien (Sachbücher) erworben wurde.	Im Kunstmuseum, da hab' ich Kunst gemacht und da war so eine Ritterrüstung. (m2_7.1, Pos. 19)
	Wissen aus der Popkultur (4)	Es wird geäußert, dass Wissen aus Medien der Popkultur (Spielfilme, Kinderbücher) erworben wurde.	Und in einem Film habe ich auch gesehen, dass heute so ´ne Prinzessin, die trägt ganz normale Klamotten und so. (w5_8.5, Pos. 213)
Geschlechtervorstellungen	Geschlechterrollen historisiert (4)	Es wird geäußert, dass sich Geschlechterrollenbilder in der Gegenwart von solchen in der Vergangenheit unterscheiden.	Ja, selbst die Männer. (m2_7.1, Pos. 135) (auf die Haarlänge im Mittelalter bezogen).
	Weibliche Körper- und Kleidernormen (37)	bestimmte Eigenschaften von Kleidung und Körper (Schmuck, Kleider, Blumen im Haar) werden als typisch weiblich klassifiziert.	Ja, ja, die hat längere Haare, so stellt man sie sich ja eher vor. (m5_9.3, Pos. 26)
	Weibliche Attraktivität (13)	Weiblichkeit wird mit Schönheit in Verbindung gebracht.	[...] weil Prinzessinnenköpfe irgendwie auch sehr süß aussehen, und manche Prinzessinnen haben auch, glaube ich, so rosa gepuderte Wangen oder so. (w3_9.1, Pos. 68)

	Männliche Macht (2)	Macht wird als männlich klassifiziert.	Das hat der Bruder von meiner Freundin, der hat auch gelernt, dass Prinzessinnen auch so ausgenutzt werden, damit die später auch mal das Land regieren können oder so. Hat der mir auch mal erzählt. [...] Ja, damit die das Land später regieren können, also die werden eigentlich nicht so richtig gebraucht, außer dass die das Land regieren. (w3_9.1, Pos. 147-151)
	Männliche »Macher« (2)	Männer sind aktiv(er).	[...] also die hat auf'm Schloss gewohnt, also, stell‹ ich mir immer so vor, dann gab's da eben noch Pferde und Ritter und dann gab's da auch böse Ritter und die kommen dann immer auf die Burg und schießen da mit Pfeilen, und dann gibt's eben die Ritter und die beschützen eben die Prinzessin. (w4_9.12, Pos. 50)
Authentizität	Authentizität ja (6)	Die historische Inszenierung des Materials wird als authentisch betrachtet.	Und eigentlich sonst wär' die genauso. (m4_9.1, Pos. 102) (auf die Frage, ob und wie sich die gebastelte Prinzessin von einer »echten« Prinzessin des Mittelalters unterscheiden würde).
	Authentizität nein (5)	Die historische Inszenierung des Materials wird als nicht authentisch betrachtet.	Die hatten jetzt nicht nur zwei Finger. (m4_9.1, Pos. 110)

5. Ergebnisse

Zwischen Mädchen und Jungen zeigen sich keine grundlegenden Unterschiede bei zentralen Argumentationsmustern. Weder in den Authentizitätszuschreibungen noch bei den geäußerten Geschlechterrollenvorstellungen zeigten sich geschlechtsspezifische Auffälligkeiten. Vergleicht man letztlich einzelne Fälle miteinander, zeigen sich Unterschiede in der Argumentationsdichte, zumindest hinsichtlich der von uns codierten Segmente. Während einige Kinder mehrere Facetten der Kategorien nannten und dabei ihre Gedanken aus mehreren Perspektiven darlegten bzw. einen Transfer sprachlich herleiteten, äußerten andere Kinder einzelne Aspekte stringent und eher beispielhaft (Abb. 2). Gleichwohl muss hier das individuelle Sprachverhalten von Kindern berücksichtigt werden.

Abbildung 2: Beispiele für unterschiedliche Formen der begrifflichen Vernetzung



Bei der Analyse der Häufigkeiten codierter Segmente (Abb. 3) zeigt sich, dass insbesondere Reflexionen über spezifische Körper- und Kleidernormen die Überlegungen der Kinder prägten.[41]

41 Zum Diskurs über Körperzuschreibungen und Weiblichkeit siehe Völkel, 2008.

Abbildung 3: Codehäufigkeiten auf die einzelnen Fälle verteilt

Diese normativen Zuschreibungen entsprachen dabei in der Regel durchaus den erwarteten Genderstereotypien, wie dieser Auszug exemplarisch zeigt:

> »Ich stell mir Prinzessinnen mehr in Rosa vor. […], ein blauer Rock, nehm' ich. Das sieht schön aus und ich glaub', das passt auch. Ich weiß es aber nicht.« (w5_8.5, Pos. 39)

Bezüglich der farblichen Gestaltung der Kleidung der Prinzessinnen gab es keine einheitlichen Befunde. Keine Farbe wurde als spezifisch weiblich betrachtet,[42] auch wenn die Vorstellung dominierte, dass Prinzessinnen im Mittelalter Blau trugen. Im Gegensatz zu Pink/Rosa (bei zehn Nennungen) gab es für die Farbwahl Blau bezogen auf die Kleidung 24 Fundstellen. Möglicherweise zeigt sich hier ein popkultureller Einfluss, denn der in den letzten Jahren bei Kindern sehr populäre Film »Die Eisprinzessin« von Disney zeichnet die Protagonistinnen eher in Blautönen.[43]

Genderstereotype Vorstellungen, die durch den Stimulus Playmobil® angeregt wurden, bezogen sich vor allem neben häufig adressierten Körper- und Kleidernormen auch auf geschlechtsspezifisches Verhalten bzw. geschlechtsspezifische Eigenschaften. Auf die Frage, welche Aufgaben Prinzessinnen im Mittelalter gehabt hätten, antwortete ein Kind: »Ich glaube, Prinzessinnen sollten da einfach nur schön aussehen.« (w5_8.5, Pos. 209) Generell spannt sich der Bogen der Ansichten über die Aufgaben von Prinzessinnen von der Einschätzung, dass sie eher Müßiggang betrieben hätten, bis hin zu der Überzeugung, dass sie eine dienende bzw. passive Rolle gegenüber Männern gespielt hätten: »Die haben Blumen gepflückt« (m4_9.1, Pos. 118) oder sind spazieren gegangen, aber auch:

---

42 Vgl. Auster & Mansbach, 2012.

43 Impuls von Wiebke Waburg auf der Tagung »Mit Geschichte Spielen – Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit« am 13.-15. November 2019 in Salzburg.

> »[...] also die hat auf'm Schloss gewohnt, also, stell ich mir immer so vor, dann gab's da eben noch Pferde und Ritter und dann gab's da auch böse Ritter und die kommen dann immer auf die Burg und schießen da mit Pfeilen und dann gibt's eben die Ritter und die beschützen eben die Prinzessin.« (w4_9.12, Pos. 50)

Generell werden oft Motive verwendet, die an Märchen erinnern:

> »[...] also, ich glaube, reiten tun Prinzessinnen, glaube ich. Oder die spielen auch Musikinstrumente oder nehmen, oder tanzen auch mit irgendwelchen Leuten oder gehen auf einen Ball, um ja ... oder sie machen in Kutschen so Ausflüge mit Prinzen oder laufen durch den Garten und träumen rum.« (w3_9.1, Pos. 119)

Als typische Charaktereigenschaft von Prinzessinnen wurde von mehreren Kindern freundliches Verhalten genannt.

Letztlich können aus den Daten – dies gilt auch für andere Facetten dieser Auswertung – keine Informationen darüber gewonnen werden, welche Einflüsse die Vorstellungen der Kinder prägten. Ein direkter Einfluss popkultureller Produkte auf die Vorstellungen wurde etwa nur in vier Interviews geäußert. Auf die Frage, worin sich die gebastelte Prinzessin von einer gegenwärtigen »echten« Prinzessin unterscheidet, antwortete ein Junge beispielweise, dass »Anne und Elsa oder so« (m2_7.1, Pos. 81) eben Handschuhe tragen würden. Trotz insgesamt neun Nennungen wurde auf der Fallebene nur von vier Kindern geäußert, dass sie ihr Wissen über das Mittelalter (und somit auch die Einschätzung, ob die gebastelte Prinzessin diesem Wissensstand entspricht) aus Bildungsmedien bzw. durch Bildungseinrichtungen vermittelt bezogen. Zweimal wurden Filme bzw. Videos (»Mausvideo«) genannt, einmal je ein Buch, ein Museumsbesuch oder TipToi, ein interaktives Lernspiel, bestehend aus Buch und »sprechendem« Digitalstift.

Auffallend ist, dass sich viele Kinder auf der Ebene des ökonomisch-sozialen und des Historizitätsbewusstseins äußerten. Dies zeigt sich auch, wenn die Häufigkeiten der vergebenen Codes auf Segmentebene betrachtet werden (Tab. 2).

Tabelle 2: Vergebene Codes auf Segmentebene

Subcode	Häufigkeit	Prozent
weibliche Körper- und Kleidernormen	37	25,00
Historizitätsbewusstsein	30	20,27
Ökonomisch-soziales Bewusstsein	24	16,22
weibliche Attraktivität	13	8,78
weibliches Verhalten	13	8,78
Wissen durch Bildungseinrichtungen/Bildungsmedien	6	4,05
Authentizität ja	6	4,05
Authentizität nein	5	3,38
Geschlechterrollen historisiert	4	2,70
Wissen aus der Popkultur	4	2,70
männliche »Macher«	2	1,35
Wirklichkeitsbewusstsein	2	1,35
männliche Macht	2	1,35
GESAMT	148	100,00

Kontinuitäten und Brüche wurden insbesondere dann reflektiert, wenn das Leben der mittelalterlichen Prinzessinnen mit denen der heutigen verglichen wurde. So wurde einerseits in einigen Interviews postuliert, dass es auch heute noch Prinzessinnen gebe, diese aber moderner aufträten und eher das Leben gewöhnlicher Menschen führen würden: »Die haben modernere Sachen, also die man heute jetzt haben würde, die hätten Führerschein vielleicht« (m5_9.3, Pos. 122). Oft wurde aber lediglich ein Bezug auf Lebensbedingungen in der Vergangenheit hergestellt: »Prinzessinnen waren ja reich, dann brauchen die auch etwas mehr Schmuck« (m2_7.1, Pos. 157). Einige Kinder stellten aber auch Vergleiche mit der Gegenwart an:

> »[…] also die Prinzessinnen von früher, dass die (.) Soldaten haben, das ist das Gleiche, also heute haben die ja auch noch Wachen, aber die leben nicht mehr in solchen Prachtschlössern wie früher, sondern in manchmal ganz normalen Häusern und manchmal in etwas größeren, schöneren Häusern, aber nicht gleich ein Prachtexemplar.« (w7_8.5, Pos. 145)

Sehr häufig wurde über den Wandel zwischen Vergangenheit und Gegenwart reflektiert. Dabei dominierten Aussagen über historischen Wandel, wohingegen solche über Kontinuitäten weit weniger geäußert wurden: »Also Mittelalter stell' ich mir vor […], dass (…) es da noch überhaupt keine Technik gab?« (w3_9.1, Pos. 24) oder »Ich glaube auch, dass jetzt eher Musik an ist und nicht Musik gespielt wird.«

(w5_8.5, Pos. 211). Alteritätsvorstellungen zeigten sich hier auch hinsichtlich geschlechterspezifischen Aussehens:

> »Also ich stell' mir das irgendwie so vor, da waren die auch so (.) also so ganz anders gekleidet und ich glaube auch, dass die Männer da auch mehr Röcke getragen haben.« (w5_8.5, Pos. 15)

Nur wenige Kinder äußerten sich dezidiert zum Authentizitätscharakter. Auch konnten nur wenige Aussagen als Ausprägung des Wirklichkeitsbewusstseins interpretiert werden. Die beiden Kategorien adressieren zwar verschiedene Ebenen (einerseits die Materialität, andererseits das historische Denken), gleichwohl zielen sie auf etwas Ähnliches, nämlich die Auseinandersetzung damit, ob die Vergangenheit wirklich so gewesen sein könnte, wie es durch das Spielzeug dargestellt ist. Ein Kind reflektierte etwa die Wohnsituation von mittelalterlichen Prinzessinnen so:

> »Also auf jeden Fall in einem Schloss, aber (…) eben nicht so in so ´nem Traumschloss, wie wir uns das vorstellen, sondern ein richtiges gebautes, das kann zwar auch noch Farben haben, aber es war meistens nicht so bunt oder so, weil (.) das war früher noch nicht so wirklich.« (w6_7, Pos. 112)

Bei einem jüngeren Kind war der Vergleich früher – heute durch Märchenelemente inspiriert: »Die können dann auch so zaubern und so, die Heutigeren« (m2_7.1, Pos. 93)

Insgesamt fanden sich in den Interviews mehrere Aussagen, die für eine authentische Darstellung der Prinzessin sprachen: »Ich find's ja schon gut, wenn man sowas hat. Einfach 'ne Playmobilfigur, die auch mal wirk – …, theoretisch möglich wäre« (m1_7.1, Pos. 106) Ablehnende Aussagen über die Authentizität entsprangen meist Rückfragen seitens der Interviewer. Als Gründe für die Ablehnung wurden das ungenaue äußere Erscheinungsbild genannt (keine richtigen Hände, falsche Farbe der Kleidung, da keine braune Kleidung vorhanden sei). In keinem Interview wurden indes Spielszenarien entwickelt oder die Spielfiguren nicht dem im Setting angelegten Zweck entsprechend verwendet.

Die oben vorgestellten Forschungsfragen lassen sich zusammenfassend so beantworten: Viele der befragten Kinder setzen sich mittels des Stimulus Playmobil®-Prinzessin mit Vergangenheit und Gegenwart und deren Abgrenzung voneinander gedanklich auseinander und reflektieren dabei Kontinuität und Wandel. Einige der Vorstellungen sind deutlich durch Motive aus Märchen oder popkulturellen Produkten inspiriert. Eine besonders starke Auseinandersetzung fand hinsichtlich ökonomischer und sozialer Ungleichheit (die eher in der Vergangenheit gesehen wurde) statt. Es zeigte sich somit wie in bereits vorhandenen

Studien, dass die hier befragten Kinder »über grundlegende Einsichten bzw. Konturierungen der Dimensionen der Geschichtlichkeit verfügen«.[44]

Hinsichtlich der Vorstellungen von Geschlechterrollen werden Befunde älterer Studien gestützt.[45] Weiblichkeit wird in historischer Perspektive mit einem höheren Maß an Unfreiheit konnotiert, ästhetische Attribute wie Schönheit und charakterliche Attribute wie Passivität und eine dienende Haltung prägten das Bild von Prinzessinnen in der Vergangenheit. Von Prinzessinnen der Gegenwart wurde jedoch eher angenommen, dass sie ein »normales« Leben führen würden.

Eine Reflexion des Spielzeugs als geschichtskulturelles materielles Produkt fand kaum statt. Dies deckt sich ebenfalls mit anderen Studien.[46] Eine mögliche Authentizität der Playmobil®-Inszenierung wurde teils angenommen, teils auch verworfen, dies aber weniger auf Grund von Kleidung oder Haarfarbe etc., sondern weil etwa »richtige« Hände fehlten. Subjektive Umdeutungen durch die Kinder konnten nicht beobachtet werden, wenngleich einige Spielzeugfiguren durch Märchenelemente angereichert wurden. Verworfen wurden die materiellen Vorgaben durch das Spielzeug indes von keinem Kind. Ob das Spielzeug also Vorstellungen prägen oder zumindest stabilisieren kann, muss offen bleiben.

6. Limitationen

Die hier vorgestellten empirischen Erkenntnisse müssen mit Vorsicht interpretiert werden. Zum einen handelt es sich bei den befragten zwölf Kindern um eine kleine Stichprobe, die zudem einem ähnlichen sozio-kulturellen Umfeld entstammt. Zum anderen ist der verwendete Stimulus eindeutig, so dass den Kindern schon ein Rahmen für ihre Konstruktionen vorgegeben wurde. Da mit der Untersuchung auch erfasst werden sollte, inwieweit sich bei der Spielzeugnutzung Merkmale einer Kinderkultur zeigen, muss kritisch gefragt werden, ob eine Situation, in der Erwachsene Kinder befragen, dafür geeignet ist, denn die Altersunterschiede sind kulturelle Barrieren.

In den Interviews wurden nur wenige Informationen identifiziert, die auf die spezifische Materialität des Spielzeugs Bezug nehmen. Hier hätten gezieltere Fragen nach der Authentizität und der Materialbeschaffenheit der Figuren vermutlich einen höheren Erkenntnisgewinn hervorbringen können.[47]

44 Becher & Gläser, 2013, 165.

45 Vgl. Zusammenfassung bei Barsch, 2013.

46 Vgl. Barsch & Mathis, 2020.

47 Vgl. ebd.

7. Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie müssten um weitere Erhebungsszenarien ergänzt werden, um Geschlechtervorstellungen von Kindern und den Einfluss materieller Dinge wie Spielzeug auf diese zu erfassen. Dazu wäre es einerseits erkenntnisfördernd, weitere eindeutige Stimuli wie Prinzen oder Ritter zu verwenden, um noch deutlichere Hinweise auf stereotype Vorstellungen identifizieren zu können. Auch bedarf es anderer methodischer Zugänge, um aktive Formen der Kinderkultur zu erforschen. Insofern als diese sich in Abgrenzung zu einer Kultur der Erwachsenen entfalten, verhindert ein Interviewsetting mit Kind und Erwachsenen einen tieferen Einblick in spezifische kulturelle Phänomene. Hier versprechen ethnografische Ansätze einen höheren Erkenntnisgewinn.[48] Durch ein solches methodisches Vorgehen wäre es zudem einfacher, freies Spiel und somit die Genese von Kinderkultur zu beobachten.

Die Fruchtbarmachung theoretischer Perspektiven wie die des Neuen Materialismus für empirische Untersuchungen muss methodisch weitergeführt werden. Wenn davon ausgegangen wird, dass Dinge als Akteure[49] einen Einfluss auf menschliches Handeln haben und Spielzeugen tatsächlich ein Akteursstatus zugesprochen werden kann (was bei der Analyse von Gendermarketing auch ohne Bezug auf den Neuen Materialismus sowieso geschieht), könnten letztlich vor allem Prä-Post-Designs Hinweise auf den Einfluss von Spielzeug auf Vorstellungen und Einstellungen von Kindern (und Erwachsenen) erfassen.

8. Literatur- und Quellenverzeichnis

Alavi, B. & Barsch, S. (2018). Vielfalt vs. Elite? Geschichtsunterricht zwischen Subjektorientierung und Standardisie-rung. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe, M. Bernhardt, M. Barricelli, C. Hamann (Hg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 189-207). Göttingen: V&R Unipress.

Auster, C. J. & Mansbach, C. S. (2012). The Gender Marketing of Toys: An Analysis of Color and Type of Toy on the Disney Store Website. *Sex Roles*, *67*(7-8), 375-388.

Barsch, S. (2013). Gender in der Geschichtsdidaktik oder: Die beiden Seiten des Geschlechts. In B. Lundt & T. Tholen (Hg.), *»Geschlecht« in der Lehramtsausbildung: Die Beispiele Geschichte und Deutsch* (S. 223-242). Berlin, Münster: LIT.

48 Vgl. Kühberger, 2018; Kühberger & Karl, 2021.

49 Latour nennt Dinge als handelnde Akteure »Aktanten«, die ein latentes Handlungspotential haben und durch ihr Wirken »Akteure« werden können. Dazu Latour, 2017, 219-220.

Barsch, S. & Mathis, C. (2020). ›With these exhibits many interesting things can be learned about past times‹ – Playmobil®'s History Class: Representations, Reflections, and Expectations. *History Education Research Journal, 17*(2), 151-163.

Barsch, S. & van Norden, J. (Hg.). (2020). *Historisches Lernen und Materielle Kultur: Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik.* Bielefeld: transcript.

Becher, A. & Gläser, E. (2013). Historisches Lernen aus empirischer Sicht: Desiderata und aktuelle Ergebnisse. In H.-J. Fischer, H. Giest & D. Pech (Hg.), *Der Sachunterricht und seine Didaktik: Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln* (S. 163-171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Betz, T. & Eßer, F. (2016). Kinder als Akteure: Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 11*(3), 301-314.

Bock, G. (1988). Geschichte, Frauengeschichte, Geschlechtergeschichte. *Geschichte und Gesellschaft, 14*(3), 364-391.

Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement, 41*(3), 687-699.

Buchner-Fuhs, J. (2014). Das Kinderzimmer und die Dinge: Normalitätsentwürfen und heterotopen Orten in der Kinderkultur. In C. Schachtner (Hg.), *Kinder und Dinge: Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs* (S. 149-173). Bielefeld: transcript.

Callon, M. (1992). The dynamics of techno-economic networks. In R. Coombs, P. Saviotti & V. Walsh (Hg.), *Technological change and company strategies: Economic and sociological perspectives* (S. 72-102). London: Academic Press.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. Aufl.), Berlin & Heidelberg: Springer.

Eßer, F. (2014). Agency Revisited: Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 34*(3), 233-246.

Folkers, A. (2014). Was ist neu am neuen Materialismus? Von der Praxis zum Ereignis. In T. Goll, D. Keil & T. Telios (Hg.), *Critical Matter: Diskussionen eines neuen Materialismus* (S. 16-33). Münster: Edition assemblage.

Freeman, N. K. (2007). Preschoolers‹ Perceptions of Gender Appropriate Toys and their Parents‹ Beliefs About Genderized Behaviors: Miscommunication, Mixed Messages, or Hidden Truths? *Early Childhood Education Journal, 34*(5), 357-366.

Glasman, J. & Gerstenberger, D. (Hg.). (2016). *Techniken der Globalisierung.* Bielefeld: transcript.

Hahn, H. P. (2014). *Materielle Kultur: Eine Einführung* (2. Aufl.). Berlin: Reimer.

Hardman, C. (2001). Can there be an Anthropology of Children? *Childhood, 8*(4), 501-517.

Hiemesch, W. (2020). Kinderkulturen und ihre Materialitäten: Überlegungen zu Artefakten als Gegenstand von Forschung und historischem Lernen. In S.

Barsch & J. van Norden (Hg.), *Historisches Lernen und Materielle Kultur: Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik* (S. 91-110). Bielefeld: transcript.

Johanson, K. (2010). Culture for or by the child? ›Children's culture‹ and cultural policy. *Poetics*, *38*(4), 386-401.

Kline, S. (1996). *Out of the garden: Toys, TV, and children's culture in the age of marketing.* London: Verso.

Kühberger, C. (2018). Dragons in Historical Culture. *Public History Weekly*, *6*(39), verfügbar unter: https://public-history-weekly.degruyter.com/6-2018-39/dragons-historical-culture/ (24.3.2021).

Kühberger, C. (2019). *Toys with Historical References as Part of a Material Culture: An Ethnographic Study on Children's Bedrooms*, Verfügbar unter hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-02090966/document (16.04.2020).

Kühberger, C. (2020). Toys Mediate Pasts: Das Kinderzimmer als Ort der Geschichtsvermittlung. In C. Bareither & I. Tomkowiak (Hg.), *Mediated Pasts – Popular Pleasures: Medien und Praktiken populärkulturellen Erinnerns. Kulturen populärer Unterhaltung und Vergnügung* (S. 141-153). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Kühberger, C. & Karl, K. (2021). Die Ritterburg im Kindergarten: Ethnographische Annäherungen. Zum Umgang mit einem geschichtskulturellen Produkt. In C. Kühberger (Hg.), *Ethnographie und Geschichtsdidaktik* (S. 180-211). Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Kühberger, C. & Pudlat, A. (Hg.). (2012). Vergangenheitsbewirtschaftung: Public History zwischen Wirtschaft und Wissenschaft. Innsbruck & Wien: Studien-Verlag.

Latour, B. (2017). *Die Hoffnung der Pandora: Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft* (6. Aufl.), Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Latour, B. (2017). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie* (4. Aufl.), Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Pandel, H.-J. (1987). Dimensionen des Geschichtsbewusstseins: Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. *Geschichtsdidaktik*, *12* (2), 130-142.

Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video.* Wiesbaden: Springer.

Rüsen, J. (1994). Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In K. Füßmann, H. T. Grütter & J. Rüsen (Hg.), *Historische Faszination: Geschichtskultur heute* (S. 3-26). Köln: Böhlau.

Schönemann, B. (2014). Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In H. Günther-Arndt & M. Zülsdorf-Kersting (Hg.), *Geschichts-Didaktik* (6. Aufl., S. 11-23). Berlin: Cornelsen.

Schulz-Schaeffer, I. (2014). Akteur-Netzwerk-Theorie: Zur Koevolution von Gesellschaft, Natur und Technik. In J. Weyer (Hg.), *Soziale Netzwerke: Konzepte und*

Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung (3. Aufl.). München: Oldenbourg.

Spinner, L., Cameron, L. & Calogero, R. (2018). Peer Toy Play as a Gateway to Children's Gender Flexibility: The Effect of (Counter)Stereotypic Portrayals of Peers in Children's Magazines. *Sex Roles*, *79*(5), 314-328.

Toffler, A. (1981). *The third wave: New York Toronto London Sydney Auckland*. Toronto & New York: Bantam Books.

van Norden, J. (2018). »We do not need certainty«, *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, *17*, 9-26.

Völkel, B. (2008). Der glass ceiling effect und das »subversive Gelächter aus der Geschichte«: Oder: Was gehen die Probleme von Managerinnen die historischen Genderforscher/innen an? *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 171-183.

Waburg, W. (2018). Diversity im Spielzeug – wo ist sie und warum fehlt sie? Theoretische, empirische und pädagogische Annäherungen. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, *3*(1), 49-62.

Wilkie, L. A. (2000). Not merely child's play: Creating a historical archeology of children and childhood. In J. S. Derevenski (Hg.), *Children and material culture* (S. 100-113). London: Routledge.

Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The Problem-Centred Interview.* London: Sage.

»Yo, ho, ho und ’ne Buddel voll Rum!«
Piratenbilder in Spielzeug und Spiel

Wolfgang Buchberger

Piraten sind aus der kindlichen Geschichtskultur nicht wegzudenken. Man findet sie bei Faschingsfeiern bzw. Karnevalsumzügen, in Sachbüchern, Kinder- und Jugendromanen, Kinder- und Jugendzeitschriften, Filmen, Werbungen oder eben auch in Spielzeug und Spiel. Dieser Beitrag widmet sich letztgenannten Momenten der Geschichtskultur, nämlich Spielzeug und Spiel, die als geschichtskulturelle Produkte zu verstehen sind, sobald eine Vergangenheitsreferenz angelegt ist.[1]

Darüber hinaus wird in manchen inhaltlichen Abschnitten auf weitere Bereiche der Geschichtskultur verwiesen, wie es schon der Titel dieses Beitrags ankündigt. »Yo-ho-ho, and a bottle of rum!« ist eine aus dem bekannten Piratenlied »15 Mann auf des toten Manns Kiste« entlehnte Zeile. Dieses Lied gilt als eines der bekanntesten Piratenlieder.[2] Es hat seinen Ursprung allerdings nicht in dem – in den verschiedenen Gegenwarten verklärten – sogenannten »Zeitalter der Piraten«, sondern im Roman »Die Schatzinsel« (»Treasure Island«) des schottischen Autors Robert Louis Stevenson aus dem Jahr 1883.[3] Laut David Cordingly kann der Einfluss des Romans auf unser Bild von den Piraten gar nicht überschätzt werden: »Seit Stevenson«, so schreibt er, »sind Seeräuber für alle Zeiten mit Schatzkarten, schwarzen Schonern, tropischen Inseln und einbeinigen Seemännern verknüpft, die Papageien auf ihren Schultern tragen.«[4] Diese durchaus brutale Geschichte (und das damit verbundene Bild von Piraten als grausame Mörder) soll im Folgenden auch zum Anlass genommen werden, das Bild des – euphemistisch formuliert

1 Vgl. Pandel, 2014a, 27 sowie auch Pandel, 2014b, 86-87.

2 Vgl. dazu z.B. die bekannte Sachbuchreihe tiptoi® Wieso? Weshalb? Warum?, Band 7 (»Entdecke die Piraten): Wandrey & Flucht, 2011. In diesem Sachbuch können mittels speziellem Stift Geräusche, Sprache, Musik und eben auch Lieder abgespielt werden.

3 Vgl. Stevenson, 2015. 1883 erstmals in Buchform erschienen. Die deutsche Erstausgabe erschien im Jahr 1897.

4 Cordingly, 2001, 23.

– »aggressiven Handlungsreisenden mit besitzergreifender Tendenz«[5] den Piratenbildern in Spielzeug und Spiel gegenüberzustellen.

1. Piraten in Spielzeug und Spiel – Wie sehen sie aus?

Ausgehend von der Definition von Spielzeug, nach der sämtliche Objekte verstanden werden, die zum Spielen gemacht wurden und verwendet werden, entstand für diesen Beitrag eine Auswahl an Spielzeugen, die sich aufgrund einer exploratorischen Online-Recherche zum Thema Piraten finden ließ,[6] um diese näher zu untersuchen.

Die Einteilung von Spielzeug bzw. Spiel erfolgte erstens nach seiner Bestimmung und zweitens nach dem Personenkreis der Spielenden,[7] indem sowohl Spielfiguren (und Spiel-Sets) als auch Gesellschaftsspiele – Brett-, Würfel-, Kartenspiele oder Geschicklichkeitsspiele – für verschiedene Altersgruppen im Folgenden thematisiert werden.[8] Die vorgefundenen Spielzeuge sind laut Herstellerangaben in der Altersspanne von »für Neugeborene« bis zu 14 Jahren (aufwärts, also »+«) geeignet.

Baby- und Kleinkindspielzeug Bereits für Neugeborene und Kleinkinder lassen sich Piratenfiguren oder -puppen finden, die einen Bezug auf die Vergangenheit erkennen lassen.[9] Diese Figuren werden zwar historisch nicht kontextualisiert und initiieren wohl keine konkreten Bilder von der Vergangenheit, sondern stehen vielmehr für weitverbreitete und reduzierte Darstellungen von Piraten aus der Populärkultur.[10] Neben Figuren oder Puppen können hier ebenso Mobiles mit Piraten[11]

---

5 Vgl. Des toten Manns Kiste, 2011. »Die Wahrheit« ist eine Satire- und Humorseite der Tageszeitung taz.

6 Online-Suche nach Piratenspielzeug mit deutschsprachigen Suchbegriffen wie »Piraten«, »Piratenspielzeug«, »Piraten + Spielzeug« u.Ä. mittels verschiedener Suchmaschinen (z.B. google.com, amazon.de usw.).

7 Vgl. Mieskes, 1983, 410.

8 Vgl. zu den in diesem Beitrag ausgesparten Computerspielen z.B. Pfister, 2015. Vgl. Buchberger & Kühberger, 2013; Pfister, 2013b.

9 Vgl. exemplarisch den Piraten-Greifling für Babys »Pete, der Pirat«: https://de.tomy.com/lamaze (15.07.2020). »Pete, der Pirat, ist ein echter Seeräuber und begeistert alle Piraten-Fans. Die bunten Stoffe seiner Kleidung sind aus unterschiedlichen Materialien und laden zum Ertasten ein. Dreht Baby Pete von einer Seite zur anderen, erklingt ein leises Meeresrauschen. In seiner Hand hält Pete seinen Schatz aus bunten, rasselnden Kugeln. So kann das Abenteuer auf hoher See beginnen! […] Altersempfehlung: 0 Monate +« (Ebd.)

10 Vgl. Kühberger, 2021, 283.

11 Vgl. Inware 22248 »Mobile Pirat«, online unter: https://www.inware.de/#/product/?id=40549 (15.07.2020).

oder Motorikspiele, z.B. in Form von Piratenschiffen,[12] angeführt werden. Bereits zwischen sensomotorischem (Funktions-/Experimentierspiel) und symbolischem Spiel[13] angesiedelt, ist an dieser Stelle beispielhaft das Piratenschiff von »Playmobil 1 2 3« zu nennen, vom Hersteller empfohlen für Kinder ab eineinhalb Jahren.[14]

Gesellschaftsspiele In manchen Fällen sind bei Gesellschaftsspielen die Spielsteine oder Spielbretter sehr reduziert und nur wenige Elemente, wie der Aufdruck auf der Verpackung oder der Name des Spiels, zeigen eine Vergangenheitsreferenz.[15] Allerdings finden sich auch in vielen Spielen deutliche Merkmale popkultureller, konventionalisierter Piratendarstellungen, die schon in Spielzeugen für Kinder zwischen einem und vier Jahren deutlich wurden. Dazu zählen etwa Totenkopfsymbole auf Hüten (Zweispitz), gestreifte Oberbekleidung oder eine Augenklappe.[16] In Spielen ab vier Jahren zeigen sich ebenso die genannten stereotypen Merkmale von Piraten mit erkennbaren Referenzen auf die Vergangenheit. Spielbretter, Spielfiguren und -karten sind darüber hinaus oftmals detailreicher, sodass sich z.B. Schiffe, Schiffskämpfe, karibische Inseln sowie die Suche nach vergrabenen Schätzen als weitere wiederkehrende Motive in vielen Details in der Darstellung der Piraten identifizieren lassen.[17]

Spielfiguren Für Kinder im Schulalter bieten die Herstellerfirmen zumeist Spielfiguren und dazugehörige Spielesets an. Hier sind die Hersteller Playmobil® und LEGO® vorherrschend (die meisten Altersangaben bzw. -empfehlungen zwischen

---

12 Vgl. Tomy »Piratenschiff«, online unter: https://de.tomy.com/spielzeug/tomy-kleinkindspielzeug (15.07.2020).

13 Vgl. Mogel, 2008, 138-139; Vgl. zum symbolischen »Als-ob-Spiel« Konrad & Schultheis, 2008, 56-57; Vgl. dazu auch Lexikon der Psychologie, n.d.

14 Vgl. Playmobil® 9118 »Piratenschiff«, online unter: https://www.Playmobil.at/piratenschiff/9118.html (15.07.2020).

15 Vgl. z.B. »Flusspiraten« von Ravensburger (231676); online unter: https://www.ravensburger.de/spielanleitungen/ecm/Spielanleitungen/Fluss_Piraten.pdf?ossl=pds_text_Spielanleitung (15.07.2020).

16 Vgl. Piraten-Mensch-Ärgere-dich-nicht (»Ludo Pirateninsel«) von Small Foot, online unter: https://www.small-foot.de/de/detail/index/sArticle/3913589 (15.07.2020); Vgl. Bowling-Piraten von Ulysse, online unter. https://comulysse.eu/gb/game/108-jeu-de-quille-pirate-3760111706402.html (15.07.2020); Vgl. »Pop-Up Pirate« von Tomy, online unter https://de.tomy.com/spielzeug/tomy-spiele (15.07.2020); Vgl. »Tic Tac Toe Piraten« der Marke Small Foot, online unter https://www.small-foot.de/de/detail/index/sArticle/3437602 (15.07.2020).

17 Vgl. z.B. »Glückspiraten« (4-10 Jahre) von Haba, online unter https://www.haba.de/de_DE/glueckspiraten--004320 (15.07.2020); Vgl. »Captain Silver« (6 Jahre +) von Queen Games, https://ssl.queen-games.com/captain-silver/(15.07.2020); Vgl. »Korsaren der Karibik« (13 Jahre +) von Z-Man Games, online unter https://www.zmangames.com/en/games/merchants-marauders/(15.07.2020).

4 und 12 Jahren bei Playmobil® bzw. zwischen 5 und 12 oder 7 und 14 Jahren bei LEGO®). Bei Produkten des Herstellers Playmobil® finden sich einzelne Piratenfiguren mit z.B. Kanonen und Schatzkisten sowie mehrteilige Spielesets mit Piratenschiffen, Schatzinseln, Piratenfestungen oder Ähnlichem.[18] LEGO® bietet vielteilige Spielesets mit gleicher thematischer Ausrichtung und gleichen Settings an.[19]

Konzentriert man sich auf Spielfiguren des Herstellers Playmobil®, so kann man über das auf der Homepage des Herstellers zur Verfügung gestellte Produktarchiv[20], das von 1974 bis 2013 reicht, feststellen, dass in den ersten Jahren nach der Gründung des Unternehmens an Figuren aus historischen Spielwelten ausschließlich Cowboys und Indianer sowie Ritter produziert wurden, dann erst Piraten, später auch Wikinger, Römer oder Ägypter. 1978 tauchen erstmals »Seeleute« auf und auch das erste Piratenschiff. Trotz der Entwicklung von weitgehend »klassischen« Vergangenheitsbezügen (Ritter, Cowboys, Indianer und eben auch Piraten) hin zu rein fiktionalen, fantastischen Kontexten – der erste Geisterpirat taucht etwa 1999 auf, das erste Geisterpiratenschiff 2008 – und Mischformen zwischen Fantasy und Geschichte, können sowohl bei Playmobil®-Produkten als auch bei den anderen untersuchten Spielzeugen und Spielen zusammenfassend die in Abbildung 1 aufgelisteten wiederkehrenden stereotypen Merkmale festgestellt werden, die eine für den Themenbereich Piraten als epochentypisch an- und wahrgenommene Atmosphäre kommunizieren sollen.

2. Versuch einer Kontextualisierung – Wie kann man Spielzeuge und Spiele zeitlich verorten?

Es kann bei den untersuchten Spielzeugen und Spielen weniger von Authentizität im Sinne einer Übereinstimmung mit vergangener Wirklichkeit gesprochen werden als vielmehr von als authentisch wahrgenommenen geschichtskulturellen Produkten, die den allgemein tradierten, stark in der Populärkultur verhafteten Bildern von historischen Piraten entsprechen. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags geht es aber nicht darum, das vermittelte Piratenbild ausschließlich auf seine

18 Vgl. z.B. »Pirat mit Schatzkiste«, online unter https://www.Playmobil.at/pirat-mit-schatzkiste/9358.html (15.07.2020); Vgl. »Totenkopf-Kampfschiff«, online unter https://www.Playmobil.de/totenkopf-kampfschiff/70411.html (15.07.2020); Vgl. Piraten-Schatzinsel, online unter https://www.Playmobil.de/piraten-schatzinsel/6679.html (15.07.2020).

19 Vgl. dazu exemplarisch das Produkt »Piratenschiff« der LEGO®-Reihe »Creator«. Aus den Bausteinen lässt sich entweder ein Schiff, eine Schatzinsel oder eine Piratentaverne als Bauoption zusammensetzen. Online unter https://www.Lego.com/de-de/product/pirate-ship-31109 (15.07.2020).

20 Vgl. https ://www.Playmobil.at/online-shop/produktarchiv(15.07.2020).

Abbildung 1: Schlagwortwolke zu festgestellten wiederkehrenden stereotypen Merkmalen in Piratenspielen und -spielzeugen



Akkuratesse zu überprüfen, sondern darum, vermittelte Geschichtsbilder als kulturelle Artefakte an sich zu untersuchen.[21] Für eine kritische Beschäftigung mit geschichtskulturellen Produkten ist es jedenfalls notwendig, feststellbare Referenzen auf Vergangenheit und Geschichte wahrzunehmen und historisch zu kontextualisieren.

Auch wenn es in den untersuchten Spielzeugen und Spielen nicht immer eine zeitliche Eindeutigkeit gibt, kann man jedoch insgesamt die dargestellten Piratenbilder als Referenzen auf das sogenannte »Goldene Zeitalter« der Piraterie im 17. und 18. Jahrhundert interpretieren. »Das stereotype Piratenbild – der bärtige Pirat mit Augenklappe, Hakenhand, Papagei und Totenkopfflagge – bezieht sich zu großen Teilen auf die Piraten und Bukaniere der Karibik des 17. und 18. Jahrhunderts.«[22] Das »Goldene Zeitalter«, das als solches nicht existiert hat,[23] verdankt seinen Namen den sagenhaften Raubzügen von schillernden Gestalten wie Henry Morgan, Henry Every oder William Kidd.[24] Kaperei bzw. Freibeuterei und Piraterie

---

21 Kühberger, 2021, 283. Kühberger verweist dabei auf die für Spielzeug häufig feststellbaren gattungsspezifischen Reduzierungen, Verallgemeinerungen, Verkürzungen und Verzerrungen.

22 Pfister, 2013a, 35.

23 Vgl. Kempe, 2012a, 3.

24 Vgl. Cordingly, 2001, 164-177.

– also legitime und illegitime Seeräuberei – erreichten im 16. und 17. Jahrhundert interkontinentale Dimensionen, sodass sich besonders die Karibik um 1650 zu einem Dreh- und Angelpunkt piratischer Umtriebe entwickelt hatte.[25] Das große Zeitalter der karibischen Piraterie war von 1650 bis 1725 mit einem Höhepunkt um 1720, als schätzungsweise bis zu 2.000 Piraten auf beiden Seiten des atlantischen Ozeans die Menschen terrorisierten und in Furcht versetzten.[26] Die von den nordeuropäischen Kolonialmächten als Kaperfahrer eingesetzten und im Unterschied zu Handelskorsaren und europäischen Beutefahrern vor Ort ansässigen Bukaniere und Flibustiere – ursprünglich europäische Emigranten – hatten nach der Etablierung der Kolonialmächte in Westindien die Unterstützung in Form offizieller Beutelizenzen verloren, sodass sie auf der Suche nach neuen Einnahmequellen in den Pazifik und Atlantik vorstießen. Als nunmehr illegale Piraten fuhren sie bis in den Indischen Ozean, um Afrika herum und wieder zurück,[27] sodass die Piraterie um 1700 ihre »räumlich größte Ausdehnung in der bisherigen Geschichte«[28] erreicht hatte. Gemeinsame seepolizeiliche Anstrengungen der europäischen Mächte, wie Schiffe zum Schutz von Konvois oder zur Jagd auf Piraten, führten in den 1720er Jahren zum Niedergang dieser »Piratenrunde« und damit des goldenen Zeitalters der Piraterie.[29]

Unsere heutigen Vorstellungen von karibischen Piraten dieser »großen Zeit der Piraterie« sind geprägt von einem schwer zu entwirrenden Gemenge aus belegbaren Tatsachen und Mythen, das durch Romane, Gedichte und Balladen, Abenteuergeschichten, Comics, Filme und Spiele über die letzten 200 bis 300 Jahre geschaffen wurde. Besonders das 19. Jahrhundert ist als Hochzeit der Piratenliteratur zu sehen. Nicht nur der eingangs erwähnte Roman »Die Schatzinsel« muss an dieser Stelle genannt werden, sondern auch Lord Byrons Verserzählung »Der Korsar«, die exemplarisch für den Wandel des Piratenbildes vom bösartigen Mörder und Räuber hin zum romantischen Gesetzlosen stehen kann.[30] Aktuelle Darstellungen in Film, Literatur oder Computerspielen beziehen sich auf ebendiese Mischung aus Belegbarem und Erfundenem. Sie entsprechen oftmals auch ziemlich genau den historischen Darstellungen und Verfremdungen des 17. und 18. Jahrhunderts, einem Zerrbild von Piraten, das nicht erst in jüngerer Vergangenheit erfunden, sondern bereits in zeitgenössischen Texten konstruiert wurde.[31] Unsere »heutigen Kenntnisse über die nahezu weltumspannende Seeräuberei an der Wende zum 18.

---

25 Vgl. Kempe, 2010, 126133.

26 Vgl. Cordingly, 2001, 13.

27 Vgl. Kempe, 2012b, 159.

28 Kempe, 2012a, 6.

29 Vgl. Kempe, 2012b, 173; Vgl, auch Cordingly, 2001, 13.

30 Vgl. Cordingly, 2001, 17.

31 Vgl. Pfister, 2012, 249.

Jahrhundert [beruhen] zum größten Teil auf literarischen Erzeugnissen, in denen Fakten und Fiktionen untrennbar miteinander verbunden sind.«[32] Die gegenwärtigen Vorstellungen über die Welt der Piraten im 17. und 18. Jahrhundert basieren wesentlich auf den Schilderungen des Alexandre Olivier Exquemelin von Piraten und Freibeutern des 17. Jahrhunderts in der Karibik (»Die Amerikanischen Seeräuber«, 1678) und auf Captain Charles Johnsons »Eine allgemeine Geschichte der Räubereien und Morde der berüchtigtsten Piraten« aus dem 18. Jahrhundert (1724), deren Autorenschaft nach wie vor ungeklärt ist.[33] Beides einzigartige Quellen, deren Autoren – zumindest für Exquemelin, der an den Beutezügen Henry Morgans teilgenommen hatte, scheint das geklärt – selbst Piraten waren bzw. mit ihnen in Kontakt standen. Für dieses goldene Zeitalter der Piraterie sind die wichtigsten Quellen der ansonsten weitgehend schriftlosen Piraten Prozessakten, Logbücher, Berichte von Kolonialgouverneuren und Aussagen gefangener Piraten und ihrer Opfer, die insgesamt ein wenig schmeichelhaftes Bild zeichnen. In der englischen Rechtsliteratur des 17. und 18. Jahrhunderts ist etwa von Piraten die Rede als »Inbegriff des Universalfeindes, eines Menschenfeindes, der unmenschlicher noch als ein wildes Raubtier schien. […] Unmenschliche Verbrechen, Unterschiedslosigkeit der Opferwahl und Omnipräsenz der Gefahr machten den Piraten somit zum menschenfeindlichsten aller Menschenfeinde, zum gefährlichsten aller Universalfeinde«.[34]

Wie sieht es aber mit den genannten Merkmalen von Piraten in Spielzeug und Spiel aus? Ohne eine umfassende empirische Triftigkeitsüberprüfung vornehmen zu wollen und eingedenk der für Spielzeug gattungstypischen Verallgemeinerungen, Verkürzungen und Verzerrungen, kann man sagen, dass manche der gegenwärtigen Bilder, wie Tücher am Kopf, Totenkopfflaggen, Papageien und die Bewaffnung bis an die Zähne, wahrscheinlich der historischen Realität entsprechen. Andere Versatzstücke, wie die Augenklappe, gestreifte Hemden oder die Schatzsuche mit einem auf Schatzkarten markierten »X«, gehören hingegen wohl eher in den Bereich der Legenden.[35] Augenfällig ist aber, dass Gewalt, Brutalität und Tod in Kinderspielzeugen weitgehend ausgeklammert werden. Etwas überspitzt formuliert kann man feststellen, dass Kleinkinder mit »Plüschpuppen« kuscheln, die Räuber und Mörder darstellen. Vermutlich ist dies mit dem populären Bild des edelmütigen Piraten, der für Freiheit oder eine gute Sache eintritt, bzw. des exotischen Helden ohne Grausamkeiten, zu erklären – ein Bild, das sich im 19. und 20. Jahrhundert entwickelt hat.[36]

---

32 Kempe, 2012a, 3.

33 Vgl. Cordingly, 2001, 16-17 und 49-50; vgl. auch Pfister, 2012, 252.

34 Kempe, 2010, 159-160.

35 Vgl. Cordingly, 2001.

36 Vgl. Pfister, 2012, 254-255.

In Spielzeugen und Spielen für ältere Kinder spielt die Schatzsuche eine größere Rolle als gewalttätige Überfälle. Dieses beliebte Motiv des vergrabenen Schatzes ist allerdings in nur sehr wenigen Fällen tatsächlich dokumentiert. Die meisten Piraten besaßen wohl zu wenig, um große Reichtümer zu vergraben. Ein Goldschatz als Beute war die Ausnahme und kam entsprechend selten vor, meist erbeuteten die Piraten Proviant oder Waffen, manchmal auch Gewürze, wertvolle Stoffe oder andere Handelsgüter. Anstatt sie zu vergraben, tauschten Piraten ihre Beute lieber im nächsten Hafen ein.[37] Der weltbekannte Roman »Die Schatzinsel« verbreitete hingegen nicht nur die Vorstellung von vergrabenen Schätzen, sondern auch von mit einem »X« markierten Schatzkarten.

Gewalt in Form eines Kampfes zwischen Soldaten und Piraten spielt durchaus ebenso eine Rolle in Spielfigurensets und auch in manchen Gesellschaftsspielen. Erklärbar ist dies wohl als actiongeladenes und abenteuerliches Moment und hat womöglich auch mit dem Reiz des Verbrecherischen, der Vorstellung einer Ambivalenz von brutalen Mördern einerseits und Gentleman-Verbrechern andererseits zu tun.[38] Möglich wäre es jedenfalls, im Spiel die »guten« Soldaten – Rotröcke bei Playmobil® und Blauröcke bei LEGO® – gegen verbrecherische und »böse« Piraten antreten sowie umgekehrt den »edelmütigen und ehrenwerten Piraten wider Willen«, der für Freiheit steht, gegen »böse« Soldaten kämpfen zu lassen.

3. Piraten in der Geschichtswissenschaft – Wer sind Piraten überhaupt?

Die griechische Herkunft des Wortes zeigt, dass Piraterie ein Phänomen ist, das sich nicht nur auf die Zeit der karibischen Piraten eingrenzen lässt, sondern existiert, seit es Handel auf dem Wasser gibt. Das griechische Wort *peirates* leitet sich ab vom Verb *peiraomai* und bedeutet »einen Versuch machen«, »etwas probieren«, »unternehmen«, »wagen«, »ein Risiko eingehen«, aber auch »Erfahrung machen«. Als Übersetzung könnten piratische Aktivitäten mit »Hochrisiko-Erfahrungsberuf als unternehmerischer Räuber« beschrieben werden, da der Begriff auch synonym mit »Räuber« gebraucht wurde, im Sinne von »Gewinn machen«, »Beute wegführen«, »überfallen«.[39]

Die Grenzen zwischen Krieg, Piraterie und Handel verschwimmen häufig. Wer vorher ein Schiff überfallen hatte, verkaufte anschließend das geraubte Gut als Händler. Wer in den Augen mancher Pirat war, befand sich aufgrund herrschaftlicher Legitimation in den Augen anderer im Krieg mit einer anderen Seemacht.

---

37 Vgl. Cordingly, 2001, 165.

38 Vgl. Pfister, 2012, 254.

39 Vgl. Meißner, 2012, 24-25.

Darin zeigt sich, dass der Begriff »Pirat« in erster Linie eine abwertende Fremdzuschreibung war, um die Handlungen eines Gegenübers zu delegitimieren:[40] Die »Geschichte der Piraterie [ist] daher häufig als eine Angelegenheit wechselseitiger Beschuldigungen«[41] zu beschreiben. Unter Piraten werden Personen verstanden, die Gewaltakte gegen Personen und Eigentum auf See ausüben, ohne von einer Regierung eines anerkannten Staates bzw. durch eine obrigkeitliche Lizenz legitimiert worden zu sein.[42] Mit staatlicher Legitimation in Form von Kaperbriefen ausgestatte Kaperer oder geduldete, aber ebenso in staatlichem Auftrag agierende Freibeuter handelten demnach nicht als *Piraten* gegen Schiffe internationaler Konkurrenten. Aus Sicht der anderen Nationen waren diese Handlungen jedoch womöglich illegitim. Zudem verstärkte eine schnell wechselnde politische Ausgangslage, etwa bei Kriegsende oder bilateralen Abkommen, den flüchtigen Status derart agierender Kaperfahrer, die sich dadurch oder durch autonomes Handeln entgegen den Interessen der beauftragenden Obrigkeit in Seeräuber bzw. Piraten verwandelten.[43] Oftmals lieferte der Vorwurf der Piraterie auch die Begründung oder Rechtfertigung für gewalttätige staatliche Aktionen in Form von als nichtkriegerisch geltenden »Polizeiaktionen« nach außen (z.B. außenpolitisch aggressives Vorgehen) sowie nach innen (z.B. gegen dadurch delegitimierte widerständige Oppositionelle).[44]

Das Phänomen Piraterie existiert nicht nur schon sehr lange, sondern auch auf der ganzen Welt. An dieser Stelle könnte blitzlichtartig eine kurze Geschichte der – nicht nur europäischen – Piraterie geschrieben werden. Man könnte von Piraterie in der Antike sprechen, von sogenannten »Piratenvölkern«, die vorrangig vom Seeraub lebten, oder von saisonalen Piraten, die diese Tätigkeit als subsidiäre Erwerbsform ausübten.[45] Man könnte vom im Mittelalter geschaffenen legalen Rahmen für »Seebeutenahme« in Form von Kaperbriefen sprechen,[46] von zunehmend autonom agierenden und sich in Seeräuber, also Piraten, verwandelnde Korsaren oder von Barbaresken im Mittelmeer.[47] Man könnte von interkontinentaler Piraterie ab dem

40 Vgl. Kempe, 2010, 21.

41 Kempe, 2012a, 3.

42 Spätestens im 5. Jahrhundert v. Chr. werden von Athen und Rom ausgehend öffentliche Bemühungen deutlich, die Piraterie zu bekämpfen. Vgl. Meißner, 2012, 41-42 und 45.

43 Vgl. Todt & Grieb, 2012, 12-13.

44 Vgl. Kempe, 2012a, 4-5.

45 Vgl. ebd. 4.

46 Vgl. dazu die Vitalienbrüder der Nord- und Ostsee im Spannungsfeld zwischen Piraterie, Seeraub oder Kaperfahrt: Meier, 2012. Zum vielleicht bekanntesten Vitalienbruder, Klaus Störtebeker, vgl. Buchsteiner & Nitsche, 2013.

47 Vgl. z.B. Köhler, 2013, 11 u. 15-16, Selzer, 2012, 119-120; Vgl. zu Barbaresken z.B. Liedl, 2012, 105-110.

16. Jahrhundert sprechen oder Piraterie im asiatischen Raum beleuchten, z.B. festhalten, dass die größte Piratenflotte der Geschichte weder im Mittelmeer noch im Atlantik zu finden war, sondern im Südchinesischen Meer.[48] Man könnte auch von der Pariser Seerechtskonferenz von 1856, der Einigung auf ein uneingeschränktes Kaperverbot und der Durchsetzung dieser Praxis des Verbots in nahezu allen Teilen der Welt bis 1900 sprechen.[49] Angesichts der Ausrichtung dieses Beitrages soll es hier jedoch bei dieser Auflistung von »Überschriften« bleiben, um sich im kommenden Abschnitt den Piratenbildern bei Kindern und Jugendlichen zu widmen.[50]

4. Piratenbilder bei Kindern – Wofür stehen Piraten?

Entsprechend einer subjektorientierten Ausrichtung der Geschichtsdidaktik, die die subjektiven mentalen Strukturen evidenzbasiert (also die individuellen, das historische Denken strukturierenden Konzepte und Vorstellungswelten) aufgreifen und weiterentwickeln will,[51] sollen im Folgenden unterschiedliche empirische Erkenntnisse zu Piratenbildern bei Kindern in aller Kürze skizziert werden.

In einem Forschungsprojekt des Fachbereichs Geschichte der Universität Salzburg rund um Thomas Hellmuth wurden individuelle Vorstellungen von Schüler_innen und Student_innen zu verschiedenen fachlichen Konzepten u.a. zu »Piraten«, vor dem Hintergrund untersucht, mehr über mediale Einflüsse auf individuelle konzeptionelle Ausprägungen der Proband_innen zu erfahren.[52] Es gab dabei fünf Untersuchungskategorien zum Konzept »Piraten« (neben fünf anderen Konzepten u.a. »Ritter«, »Hexen« oder »Revolution«), die spontane Assoziationen zum Begriff strukturieren sollten: Im Rahmen der Aufgabenstellung – »Im Folgenden werden einige Begriffe angeführt. Schreibe möglichst spontan auf« – sollte in den Punkten a) »Was ist das erste Bild, das dir durch den Kopf geht?«, b) »Welche Zeit(en) und möglicherweise Orte verbindest du mit dem Begriff?«, c) »Welche Person(en)?«, d) »Welche Dinge?« und e) »Was fällt dir noch spontan dazu ein?« Fragen beantwortet werden.[53] Die Studie mit insgesamt 276 Proband_innen, davon 86 Schüler_innen der Sekundarstufe I, 119 Schüler_innen der Sekundarstufe II und 71 Student_innen, brachte laut Autor_innen hervor, dass moderne Medien einen weitreichenden Einfluss auf fachbezogene Konzepte von Schüler_innen

48 Vgl. zur japanischen Piraterie z.B. Treml-Werner, 2013; Vgl. zum Piratenbund der südchinesischen Küste z.B. Kolomaznik, 2013; Vgl. zur Piratenführerin Cheng I Sao und anderen Pirat_innen Cordingly, 2001, 64-82.

49 Vgl. Kempe, 2010, 340 und 348-349.

50 Vgl. eine sehr kurze und übersichtliche Zusammenfassung bei Kempe, 2012a., 4-9.

51 Vgl. Kühberger, 2015, 24.

52 Vgl. Golser et al., 2015, 55.

53 Vgl. ebd., 56.

haben. Golser et al. fanden heraus, dass dies allerdings nur auf einige bestimmte Konzepte zutrifft. Konzeptionelle Vorstellungen zu »Revolution« stellten sich laut der Studie als medial wenig beeinflusst heraus, während bei Vorstellungen zu Piraten die »teilweise durchaus reflektierten und geschichtlich akkuraten Konzeptionen […] überlagert und überformt [werden] von medial präsentierten Klischees, angefangen von Captain Hook über Wicki bis zum unangefochtenen Bestseller der Piraten-Sparte ›Pirates of the Caribbean‹.«[54] Im Gegensatz zu konzeptionellen Vorstellungen zu Rittern, die ebenso stark medial geprägt sind, seien Vorstellungen zu Piraten häufig fachlich inakkurat (Abb. 2).

Abbildung 2: Fachqualität der Konzepte nach Kategorie (je Durchschnitt)

	Piraten	Ritter	Hexen	Sklaven	Revolution
Schüler_innen	2,96	0,78	4,36	0,34	0,03
Student_innen	2,87	0,65	2,94	0,15	0,02

Anmerkung: Eine hohe Zahl bedeutet, dass viele "mediale Konzepte" wenigen "fachlichen Konzepten" gegenüberstehen, eine niedrige Zahl das Gegenteil

Aus: Golser et al., 2015, 63

Als Beispiel für den medialen Einfluss führen die Studienautor_innen die Homogenität bzw. Streuung der Nennungen im Zusammenhang mit den untersuchten Konzepten an, die in hohem Maß von Medien beeinflusst seien. Bei der Kategorie »Piraten« fanden sich zumindest sechs Begriffe mit über 50 Nennungen: Schiffe (175), Jack Sparrow (103), Karibik (85), Meer (84), Augenklappe (73) und Säbel (57).[55] Ihre Empfehlung lautet daher, dass aufgrund der starken medialen Färbung der individuellen Vorstellungen Geschichtelehrer_innen, die mit Schüler_innen das Thema »Piraterie« bearbeiten möchten, bestehende Konzepte reflektieren und dekonstruieren lassen sollten.[56]

Ähnliches fand auch Nicola Brauch in einer explorativen qualitativen Vorstudie in einer jahrgangsgemischten Klasse (n=18, 9 Jungen, 9 Mädchen) bei Primarstufenschüler_innen der dritten und vierten Schulstufe heraus.[57] Entlang der »Forschungsfrage, inwiefern die in Schreib- und Sprechanlässen entstandenen Schülernarrative [zum Thema karibische Piraterie] Hinweise auf reflektiertes und

54 Ebd., 62.

55 Vgl. ebd., 63.

56 Vgl. ebd., 62.

57 Vgl. Eisele-Brauch, 2010.

selbstreflexives Geschichtsbewusstsein beinhalten«[58], konnte auch sie in einer leitfadengestützten Gruppendiskussion, in schriftlichen Erzählungen (»Ein typischer Tag im Leben eines Piraten«), in selbst entwickelten Fragen (»Formuliere mindestens drei Fragen zum Thema Piraten«) und in gezeichneten Bildern (»Zeichne einen typischen Piraten«) Hinweise darauf erkennen, dass kindliche Vorstellungen stark popkulturell geprägt sind (Abb. 3).[59]

Abbildung 3: Ergebnisse der vorunterrichtlichen Datenerhebung

Gruppendiskussion (Selbstreflexion der Medien, Inhalte, Interessen)	**Schriftliche Erzählungen** (Narrative Repräsentation der Vorprägung)	**Fragen** (Lerninteresse, Fragequalität)	**Bild** (bildnerische Repräsentation der Vorprägungen)
Basteln (Wikingerschiff) Fernsehen (v.a. aktuelle Piraterie), Bücher/Fernsehen (v.a. Pipi Langstrumpf, Jim Knopf), Filme (Piraten der Karibik), Verkleidung (Fastnacht, Silvester, Familie)	Rahmen: populärhistorische Stereotypen der karibischen Piraterie; Erzählung: kindliche Lebenswelt (Essen, Arbeiten, Schlafen)	Deskriptive Fragen: Sachkultur, Lebenswelt (darunter auch der Genderaspekt); Reflektierte Fragen: Moral, Begründung für Piraterie; Historische Fragen: Orientierung an Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft	Stereotypen des karibischen Piraten (Hut, Bart, Papagei, Holzbein, gestreifte Kleidung, Augenklappe)

Aus: Eisele-Brauch, 2010, 167

Auf der Grundlage von intrinsisch motivierten Fragen der Schüler_innen, ihrem Interesse und der Faszination von weit verbreiteten, medial vermittelten Heldenklischees (zudem: Interesse im Bereich Alterität, Moralfragen) können – so Brauch – Potenziale für das Fördern und Entwickeln von Kompetenzen historischen Denkens ausgemacht werden.[60]

Auch in der für diesen Beitrag durchgeführten explorativen Vorstudie zu Piratenbildern bei Kindern zwischen 8 und 11 Jahren (n=5; 3 Buben, 2 Mädchen) zeigte sich der Transfer medial tradierter Piratenbilder in die Vorstellungen von Kindern. Ausgehend von einem selbst gemalten Bild wurden die Proband_innen anschließend in einem leitfadengestützten Interview befragt. Dass die eher fragwürdige

58 Ebd., 166.

59 Vgl. Eisele-Brauch, 2010, 167. Darüber hinaus stellt sie fest, dass die »Vorannahme, dass das populärhistorische Phänomen der Piraterie auf allgemeine Anschlussfähigkeit an Bestände des kindlichen Geschichtsbewusstseins trifft,« sich »vollumfänglich bestätigt« habe.

60 Vgl. ebd., 167-168.

Unterscheidung zwischen »medialen Konzepten« und »fachlichen Konzepten« wenig sinnvoll scheint bzw. die Aussagekraft der häufig festgestellten medial überlagerten konzeptionellen Vorstellungen von Piraterie eher beschränkt ist,[61] zeigen die vorliegenden Interviewergebnisse. Es wurde deutlich, dass trotz des klar erkennbaren Einflusses medial verbreiteter populärhistorischer Piratenbilder in den entstandenen Kinderzeichnungen die eigenen erstellten Zeichnungen sowie Darstellungen in Form von Spielzeugen durchaus manchmal kritisch hinterfragt werden. Assoziationen und spontane Gedanken können popkulturell geprägt sein, sagen aber vermutlich wenig über die Differenziertheit individueller konzeptioneller Vorstellungen aus. Es stellt sich ferner die Frage, ob man überhaupt auf individuelle fachliche Konzepte schließen kann, wenn nach ersten Assoziationen gefragt und etwa »Augenklappe« genannt wird, wie dies z.B. auch bei Golser et al. gemacht wurde.

In den von den Kindern angefertigten Bildern wurden die bereits in den Spielzeugen und Spielen festgestellten stereotypen Merkmale deutlich. Neben bekannten Piratendarstellungen (Kopftuch, Bart, Ohrringe, Entermesser, Pistolen) finden sich auch Schiffskämpfe mit Kanonen, karibische Inseln mit Palmen, Papageien und prall gefüllte, teilweise auf Inseln versteckte Schatztruhen mit Gold und Edelsteinen (Abb. 4). In der anschließenden Befragung gaben die Proband_innen als Quellen ihres Wissens zum Thema Piraten »Sachbücher«, »Romane«, »Abenteuergeschichten«, »Zeitschriften« und »Filme« an. Die Interessen der befragten Kinder (»Was interessiert dich an diesem Thema besonders?«) und die damit zusammenhängenden Fragen (»Was fragst du dich denn zum Thema Piraten?«) kreisten um Schifffahrt am Meer, den Alltag auf dem Schiff, um die Beweggründe der Piraten, solch ein gefährliches Leben voller Überfälle zu führen, um die Überbleibsel aus der Zeit der (karibischen) Piraterie (versunkene Wracks) oder um die Belegbarkeit von (in Spielzeugen) Dargestelltem. Das fachliche Konzept zu Piraterie (»Was sind Piraten?«) ist v.a. geprägt von Erklärungen als illegaler Raub (»überfallen Schiffe«). Die Legalität des Handelns der mit obrigkeitlicher Ermächtigung ausgestatteten Freibeutern wird von keinem der Kinder erwähnt.

In den auf Basis von ausgewähltem Piratenspielzeug (Playmobil®)[62] erzählten Geschichten (»Was machen Piraten? Erzähle eine Geschichte dazu!«) spielten die Aspekte »Navigation am Meer«, »Schiffe kapern oder ausrauben«, »Schiffe versenken«, »Gefechte mit Piratenjägern«, »Piratengeisterschiffe«, »Schätze verstecken«, »Schätze bewachen und verteidigen« und »Schätze suchen auf Inseln« eine Rolle.

---

61 Vgl. weiter oben Golser et al., 2015.

62 Die Proband_innen bekamen die Doppelseite eines Playmobil®-Katalogs (2015/2016, 20-21) vorgelegt, auf der Piratenspielzeuge sowohl groß in Szene gesetzt als auch klein in ihrer Verpackung abgebildet waren. Die Nummern der abgebildeten Spielzeuge: 6162, 6163, 6164, 6165, 5164, 6146, 6681, 6684, 6682, 6683, 6680, 6679, 6678.

Abbildung 4: Piratenbilder eines Buben (8 Jahre) und eines Mädchens (11 Jahre)



Obwohl in allen Geschichten Piraten die Rolle der Bösen einnahmen, wurde deutlich, dass sie trotzdem als tendenziell positiv, jedenfalls aber faszinierend wahrgenommen werden.

Die stereotypen Erzählungen legen nahe, dass die Affordanz von Spielzeugen,[63] d.h. die eingeschriebenen Handlungen, Identifikationsmuster und Bedeutungszuschreibungen, die Praxis des Gebrauchs im kindlichen Spiel beeinflusst. Eine bestimmte Konstruktion von Piratenbildern wird durch stark populärhistorisch geprägte Spielzeugsets also grundgelegt. Allerdings werden die transportierten Bilder, die sich eben auch in den eigenen Geschichten widerspiegeln, durchaus hin-

63 Vgl. Lexikon der Psychologie, n.d.b; Vgl. auch Gibson, 1977, 77-78; ebd., 1982.

terfragt. Auf die Frage »Zeigt das Spielzeug alles, was Piraten so gemacht haben?« verwies ein Proband z.B. auf den Aspekt der Verkaufbarkeit. Spielzeughersteller würden sich auch Dinge ausdenken, um Spielzeug »cool« erscheinen zu lassen und gut verkaufen zu können. Dass Piraten auch Städte überfallen hätten oder in »Räuberhütten« bzw. »Piratenfestungen« gelebt hätten, wurde darüber hinaus als fehlend kritisiert, ebenso das Leben in der Familie der von den Beutezügen heimkehrenden Piraten.[64]

Auf die Frage, ob (die in Spielzeugen dargestellte karibische) Piraterie von Kindern überhaupt als Vergangenes wahrgenommen wird, können die Antworten auf die Interviewfrage »Wann haben Piraten gelebt?« Hinweise geben: Die Proband_innen nannten »früher«, »lang her«, »in alten Zeiten«, auf Nachfrage »vor 170 Jahren«, vor »3000 bis 4000 Jahren«, im »18. Jahrhundert« oder sehr differenziert »seit es Handel am Wasser gibt bis heute«.

Aber werden Vergangenheitsreferenzen in Spielzeugen, die wir Erwachsenen wahrnehmen, auch von Kindern als solche wahrgenommen? Wahrscheinlich teilweise. Dass Kinder diese auch wahrnehmen, kann im kindlichen Spiel deutlich werden.[65] Es handelt sich bei Piratensettings um eine Spielewelt, die außerhalb der eigenen kindlichen Lebenswelt steht. Dies kann in der Vorstellung der Kinder eine vergangene Welt sein, eventuell aber auch reine Erfindung (Fantasy). Unklar bleibt, ob im Spiel mit Piratenfiguren tatsächlich Vergangenheit imaginiert wird, ob Kinder annehmen, vergangene Wirklichkeit (historische Alterität) zu spielen, oder ob sie die im Spiel imaginierte Welt in ihrer Unbekanntheit und Abenteuerlichkeit als grundsätzlich fremd (im Sinne einer allgemeinen Alterität) annehmen. Es stellt sich auch die Frage, inwiefern eine imaginierte Vergangenheit in empirischen Studien wahrgenommen werden kann, wenn die Spielfiguren in einer »Gegenwart« des Spielsets handeln.

Unterschieden werden kann das Spiel »vor der Geschichte«, sozusagen mit Vergangenheit als Kulisse, das Spielen »der Geschichte« als Nachspielen verbürgter vergangener Ereignisse bzw. das Spiel »in der Geschichte« als epochentypisches Handlungsfeld.[66] Teilweise konnte Letzteres in den Erzählungen der Proband_innen beobachtet werden (»Hatten die überhaupt schon Gewehre?«). Bereits vorhandene Bilder von Vergangenheit können dabei eine Rolle spielen und reproduziert

---

64 Vgl. dazu Rennie, 2003, 524-525: Sie stellt fest, dass die zum Thema »Piraten« erzählten Geschichten und gemalten Bilder der Buben und Mädchen (n=31; 6-8-Jährige) auffällig abweichen und identifiziert hierbei geschlechtsspezifische Muster. Mädchen würden häufiger Elemente abseits von Kämpfen und gefährlichen Abenteuern thematisieren. Dazu zählt sie z.B. Familie, Tiere oder Alltagshandlungen. Piratenfamilien mit Frauen und Kindern wurden in der vorliegenden Vorstudie nur von einem Kind, einem Mädchen, genannt.

65 Vgl. zur Geschichtskultur als Ursprung historischen Denkens Rüsen, 2013, 221. Vgl. zu fachspezifischen Prä-Konzepten z.B. Günther-Arndt, 2006, 274.

66 Vgl. den Basisbeitrag von Kühberger in diesem Band.

werden. Vergangenheitsbilder können aber auch durch in Spielzeugen angelegte Imaginationen über Vergangenheit entstehen bzw. vorhandene Bilder beeinflussen und verändern. Für das Spiel »in der Geschichte« muss eine imaginativ-zeitliche Brücke gebaut werden, die sich implizit narrativ manifestiert. In den entstehenden Erzählungen kann derart eine nebulöse Vergangenheit deutlich werden, die in ihrer Bruchstückhaftigkeit mit Fiktionen gefüllt wird. Daneben ist auch das Spiel »vor der Geschichte« (Vergangenheit als Kulisse) vorstellbar, mit sich im Spiel manifestierenden anthropologischen Konstanten (wie z.B. Ordnung, Chaos, Kampf, Tod usw.) oder Alltagserfahrungen der Kinder fernab vergangener Wirklichkeit.[67]

Jedenfalls scheint es wahrscheinlich, dass durch geschichtskulturelle Spielzeuge bzw. das Spiel mit ebendiesen Vorstellungen von Vergangenheit Vergangenheitsbilder zu Piraten in den Köpfen angelagert werden, die zu späteren Zeitpunkten aktiviert und kontextualisiert und zu Imaginationen oder konkreten Vorstellungen von Vergangenheit werden können. Populäre Piratenbilder können dadurch reproduziert bzw. verstärkt werden.

Erzeugt geschichtskulturelles Spielzeug auch Geschichtsbilder? Diese Frage kann nur mit Vorsicht bejaht werden, da man dies aus der vorliegenden Studie heraus nicht mit Sicherheit empirisch belegen kann, auch wenn im Spiel mit geschichtskulturellen Spielzeugen Geschichtsbilder deutlich werden können. Um diese Frage beantworten zu können, müssten in empirischen Studien verstärkt das Spiel von Kindern mit Piratenspielzeugen (oder anderen geschichtskulturellen Spielzeugen) untersucht und als Längsschnitt Veränderungen in den Vorstellungen von Vergangenheit erhoben werden.

5. Konstruierte Geschichtsbilder in Spielzeug und Spiel – Was vermitteln Spielzeuge?

Es stellt sich die Frage, welche Handlungen in Spielzeugen und Spielen eingeschrieben sind und inwiefern dadurch die Konstruktion konkreter Piratenbilder grundgelegt werden kann. Historische Imagination kann sich in Spielzeugen materialisieren bzw. können durch Spielzeuge derartige Imaginationen angeregt werden.[68] Ein Spiel, das in der Vergangenheit angesiedelt ist, scheint möglich, also ein Spiel der im Material intendierten Themen als imitative Tätigkeit (Spielen »in der Geschichte«), freilich mittels unreflektierter Projektionen aus der Gegenwart (»Präsentismus«) als Teil der imaginierten, imitierten Vergangenheit. Da anzunehmen

67 Vgl. zur Erfahrungsabhängigkeit und Gegenwartsgestaltung des kindlichen Spiels Mogel, 2008, 71-74.

68 Vgl. Kühberger, 2021, 282.

ist, dass das Kontextwissen weitgehend fehlt, werden historische Kontexte entweder als bereits vorhandene Vorstellungen, die aus der Geschichtskultur stammen, eingebracht oder aus den Spielzeugen und ihren Sets heraus entwickelt. Relevant hierfür ist die Affordanz von Spielzeugen, die gewisse Spielhandlungen nahelegt und andere nahezu verunmöglicht. Denkbar ist ebenfalls, dass Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt Eingang finden in konkrete Spielhandlungen. Besser spricht man demnach von Vorstellungen von Imitationen von Vergangenheit anstatt imitierter Vergangenheit. Imagination wird dabei also nicht nur vom Subjekt und seinen Erfahrungen gespeist, sondern es findet eine Übernahme und Verarbeitung der durch Spielzeuge vermittelten Vergangenheitsbilder und der ihnen eingelagerten Geschichten als Prozess statt.[69]

Im Mittelpunkt der Analyse stand bisher die Gestaltung von Spielsachen seitens der Hersteller, nicht aber die ihnen eingeschriebenen Spielhandlungen im Sinne einer intendierten Praxis oder die individuelle Nutzung von Spielzeugen bzw. die daraus tatsächlich resultierenden Spielhandlungen. Auch wenn Spielzeuge eine gewisse Affordanz mit sich bringen,[70] die teilweise auch von der Produktwerbung unterstrichen wird, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die individuellen kindlichen Interpretationen der vom Spielzeug symbolisierten vergangenen Realität stark von den Herstellerintentionen abweichen können.[71] Jenseits der in Spielsachen feststellbaren Vergangenheitsreferenzen stellt sich trotzdem mit Blick auf die kulturelle Praxis der Nutzung die Frage nach in den Spielzeugen eingeschriebenen Handlungsmomenten. Der Fokus liegt hier demnach auf dem gebotenen Rahmen für Handlungen und der naheliegenden Verwendungsweise von Spielzeugen.

Es muss wohl davon ausgegangen werden, dass die im zweiten Abschnitt dieses Beitrags kurz vorgestellten Piratenspielzeuge für Kleinkinder in erster Linie Eltern ansprechen sollen,[72] die über die sensorischen Erfahrungen hinaus auch Bezüge zur realen (vergangenen) Welt herstellen.

Bei Gesellschaftsspielen ist es ausschließlich aufgrund des Aufdrucks der Verpackung bzw. des Titels teilweise noch schwieriger einzuschätzen, inwiefern diese auch durch ihre Spielmechaniken Geschichtsbilder prägen können. Um dem Medium gerecht zu werden, muss festgestellt werden, dass man über eingeschriebene Handlungen bei Gesellschaftsspielen – Brett-, Würfel- und Kartenspielen – sowie

69 Vgl. Köstlbauer & Gasteiner, 2013, 10.

70 Vgl. zur handlungsleitenden, -unterstützenden und -ermöglichenden Rolle von Spielzeugen Brougère, 2005, 255; Vgl. zur produktionsgenetischen bzw. objektbedingten Intention von Spielmitteln Mieskes, 1983, 407. Vgl. auch die Kategorien der »Modalität« oder der »Praktikabilität« (ebda), die für die Verwendung von Spielmitteln ausschlaggebend sind.

71 Kühberger, 2020, 119-123.

72 Vgl. zu Angeboten für elterliche Projektionen in Spielzeugen Brougère, 2005, 254.

Computerspielen (Games) nur verhandeln kann, wenn diese wirklich gespielt und folglich auch in ihren Tiefenstrukturen analysiert werden können.[73]

In den untersuchten Spielfiguren und ihren Sets zeigt sich mit Blick auf intendierte Spielhandlungen, dass Piraten nicht unbedingt ihrer eigentlichen Tätigkeit – dem Kapern – nachgehen, sondern stattdessen oftmals nach Schätzen suchen oder magische Wesen bekämpfen. Häufig sind Piraten mit prall gefüllten Schatzkisten auf einsamen karibischen Inseln, auf Schiffen oder in Piratenverstecken zu finden.[74] Vielfach kann auch die Schatzkarte als Element in den Sets ausgemacht werden, das ein Spiel abseits von gewalttätigen Auseinandersetzungen möglich macht und Piraten damit weniger als Kriminelle, sondern vielmehr als fröhliche Abenteurer darstellt. Daneben findet sich jedoch auch der bewaffnete Kampf, der – vornehmlich mit Kanonen – zwischen Piraten und »Soldaten« ausgetragen wird und als actiongeladenes und abenteuerliches Moment häufig in den Spielfigurensets zu finden ist. Die Rolle der Piraten als böse Verbrecher oder Gentleman-Banditen scheint hier allerdings nicht festgelegt zu sein. Kaperei, der Überfall auf Handelsschiffe, konnte hingegen in keinem der untersuchten Spielfigurensets identifiziert werden, der Kampf gegen magische Wesen jedoch sehr wohl. Neben den bereits erwähnten Geisterpiraten finden sich auch Piraten in fliegenden Schiffen oder in Raumschiffen.[75]

Insgesamt »kann ein Zugang zur Vergangenheit ausgemacht werden, der von einem ästhetischen Erkenntnisbedürfnis geprägt ist. Damit ist ein Zugang gemeint, der das Staunen, die Lust am Außergewöhnlichen und am (zeitlich) Fremden der Vergangenheit in den Mittelpunkt stellt. Dramatik und Abenteuer [...] [z.B. der ›Kampf um den Schatz in der Piratenwelt‹] unterstützen dabei die Freude an der Auseinandersetzung und Inszenierung.«[76] Es steht dabei für die Hersteller im Vordergrund, Bilder vom Piratenleben mit seinen für uns abenteuerlichen, durchaus exotischen Handlungswelten und -motiven zu präsentieren. Der deutlich wahrnehmbare Vergangenheitsbezug gilt indessen nur bedingt für die fantastischen Spielewelten, in denen die andeutungsweise erkennbare Annäherung an einen bestimmen Abschnitt der Vergangenheit zugunsten einer allgemeinen Alterität zusehends verschwindet. Offen muss außerdem die Frage bleiben, welche Geschichtsbilder eigentlich exklusiv durch Spielzeuge – durch die Kombination von Vergangenheitsreferenz und eingeschriebenen Handlungen – konstruiert werden: Angesichts der imaginierten vergangenen Welt, die vermutlich

73 Vgl. Buchberger & Kühberger, 2013, 43.

74 Vgl. z.B. LEGO® 6241, 6296 oder Playmobil® 6679, 5134.

75 Vgl. die Playmobil®-Spielwelt von »Super 4«, in der Ritter, Feen, Piraten und Science-Fiction bunt zusammengemischt werden: www.super-4.info/FunAction/Microsites/Super4/DE/index.php (15.07.2020).

76 Kühberger, 2021, 294.

oft eine Mischung aus ganz unterschiedlichen geschichtskulturellen Begegnungen in der kindlichen Lebenswelt ist, ist es nahezu unmöglich zu argumentieren, dass diese oder jene Vorstellung durch Spielzeug und Spiel grundgelegt worden wäre, da Kinder und Jugendliche einer Vielzahl unterschiedlicher Medien ausgesetzt sind, die sich gegenseitig beeinflussen.[77]

6. Implikationen für das historische Lernen? – Ausblick

In Spielzeugen und Spielen eingelagerte Vergangenheitsreferenzen werden von Kleinkindern, älteren Kindern und Jugendlichen sowie Erwachsenen unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet. Festzustellen sind jedenfalls »a-konventionelle Anknüpfungspunkte für das historische Denken, auf die im Rahmen von (formalen) Lernprozessen später zurückgegriffen werden kann«.[78] Neben den bereits skizzierten Anknüpfungspunkten durch konzeptionelles Lernen mit Blick auf Schülervorstellungen zum fachlichen Konzept »Piraterie« oder allgemeinen epistemologischen Konzepten wie »Belegbarkeit« und »Konstruktivität« oder aber Faszination und Interesse für und Motivation des (lebensnahen und alltagsrelevanten) Themas »Piraten« als Ausgangspunkte für Lernsettings gilt es, im Rahmen formalen historischen Lernens auch Spielzeuge als geschichtskulturelle Produkte unter die Lupe zu nehmen: Zum einen heißt das, wie bereits gezeigt, Vergangenheitsreferenzen und in Spielzeuge eingeschriebene Spielhandlungen zu untersuchen, zum anderen, das konkrete Spiel mit dem Spielzeug in den Fokus zu nehmen.

Für den Umgang mit geschichtskulturellen Produkten in formalen historischen Lernprozessen braucht es die Anbahnung geschichtskultureller Kompetenz, um sich mit unterschiedlichen Formen gegenwärtiger Darstellung von Geschichte auf kritische Weise auseinandersetzen zu können,[79] um sich derart in der »Gemengelage von Wissenschaft und Fiktionalität, von Wahrheit und Lüge zurechtzufinden«[80]. Gefordert ist demnach eine kompetente Teilhabe an Geschichtskultur,[81] der »praktisch wirksame[n] Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft«[82]. Eine Didaktik der Vermeidung von aus einer wissenschaftlichen Perspektive fragwürdig angesehenen Darstellungen der Vergangenheit, weil diese empirisch nicht haltbar, trivial, zu wenig differenziert oder etwa tendenziös

77 Vgl. zur Aneignung von Elementen aus der das Kind umgebenden (Geschichts-)Kultur für Spielhandlungen: Brougère, 2005, 251.

78 Kühberger, 2021, 284.

79 Vgl. Pandel, 2014a, 32-33.

80 Pandel, 2014b, 87.

81 Vgl. Borries, 2013, 16.

82 Rüsen, 1995, 513.

seien, scheint wenig sinnvoll vor dem Hintergrund, dass Schüler_innen derartigen Geschichtsdarstellungen, die u.a. ästhetischen, moralischen, politischen und ökonomischen Abhängigkeiten unterliegen, in ihrer Lebenswelt vielfach begegnen. Diese Erfahrungen prägen das individuelle Geschichtsbewusstsein von Schüler_innen. Zugleich stellt dieses die Ausgangslage für formale Lernprozesse dar, in denen ein methodisch reflektierter und selbstreflexiver Umgang mit Geschichtskultur angebahnt werden kann.[83]

Betrachtet man den bei Kindern oftmals feststellbaren trivialen Positivismus,[84] in welchem das Dargestellte mit der Vergangenheit gleichsetzt wird, aber auch die vereinzelt festgestellte intrinsisch motivierte Frage »Ist das historisch wirklich richtig, wie es hier dargestellt wird?«, so ergeben sich daraus Gelegenheiten für die Überprüfung empirischer Triftigkeit,[85] für konzeptionelles Lernen mit Blick auf das Konzept »Belegbarkeit« oder die Förderung von Wirklichkeitsbewusstsein. Dahingehend könnte man den Zusammenhang zwischen oftmals stereotyp, jedenfalls aber reduziert dargestellter Vergangenheit in Form von Spielzeugen und ihren Belegen durch historische Quellen in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung stellen. Eine rein defizitorientierte, abwertende Analyse von Spielzeugen ist dabei allerdings keinesfalls anzustreben,[86] denn auch unterschiedliche Darstellungsformen – z.B. der Unterschied zwischen geschichtskulturellen Spielzeugen und wissenschaftsorientierten Darstellungen – mit ihren verschiedenen Zielsetzungen und Absichten sind zu thematisieren. Darüber hinaus gilt es auch, die erzeugten Bilder von karibischer Piraterie wahrzunehmen, zu de-konstruieren und normative sowie narrative Plausibilitäten beurteilen zu lernen. Im Zusammenhang mit Piratenspielzeugen könnten die Spezifika der Gattung Spielzeug und ihre Konstruktionsmerkmale oder die festgeschriebenen Bewertungen in Spielsachen hinterfragt werden. Ergänzend zur analytischen Beschäftigung mit geschichtskulturellem Spielzeug als Lerngegenstand könnten auch Spielfigurensets als Rohstoff für eigene historische Erzählungen in Form inszenierter Spielhandlungen genutzt werden.[87] Darüber hinaus könnten auf der Basis von selbst gestellten Fragen, von

83 Vgl. Reeken, 2004, 235-237. Von Reeken attestiert auch eine für Lernende wohl attraktive »Anschlussfähigkeit« von verhandelten Inhalten mit den kindlichen Lebenswelten.

84 Vgl. Kühberger, 2021, 299.

85 Vgl. Eisele-Brauch, 2010, 318.

86 Vgl. Pandel, 2014a, 34.

87 Vgl. Mogel, 2008, 72: »Alle Spielgestaltungen dieser Feldexperimente legen es nahe, die Spielgegenwart des Kindes als ein Geschehen zu beschreiben, das sowohl aus der Vergangenheit individueller Erfahrungen als auch der Antizipation und Gestaltung des unmittelbar zukünftigen Erlebens im Spiel determiniert wird. Spiel wäre, so gesehen, eine aktuelle, gegenwärtige Verhaltensform, innerhalb derer es zumindest subjektiv gelingt, beide Dimensionen der Zeit (Vergangenheit, Zukunft) erlebnismäßig real zu vergegenwärtigen, spielerisch zu synthetisieren und auf diese Weise zu realisieren.«

Irritationen und daraus entstehenden Orientierungsbedürfnissen auch Reflexions- und Lernprozesse initiiert werden.

Abschließend kann festgehalten werden, dass sowohl das Thema Piraten als auch geschichtskulturelle Spielzeuge als attraktive lebensweltliche Ausgangspunkte historischen Lernens vielversprechende Potenziale bergen und daher nicht übersehen werden sollten.

7. Literatur- und Quellenverzeichnis

Allison, Y. E. (1891). *Derelict: A Reminiscence of »Treasure Island«.* Verfügbar unter https://www.gutenberg.org/files/19273/19273-h/19273-h.htm (15.07.2020).

Borries, Bodo v. (2013). Zurück zu den Quellen? Plädoyer für die Narrationsprüfung. *Politik und Zeitgeschichte, 63*, 12-18.

Brougère, G. (2005). Das Spiel und die Objekte des Spiels. In J. Bilstein, M. Winzen & C. Wulf (Hg.), *Anthropologie und Pädagogik des Spiels* (S. 249-258). Weinheim: Beltz.

Buchberger, W. & Kühberger, C. (2013). Computerspiele und Geschichtsunterricht: Dynamische digitale Spielwelten kritisch hinterfragen. *Historische Sozialkunde, 4*, 36-44.

Buchsteiner, M. & Nitsche, M. (2013). Störtebeker: Möglichkeiten binnendifferenzierter De-Konstruktion einer kulturgeschichtlichen Mythenbildung im Unterricht. *Historische Sozialkunde, 2*, 41-50.

Cordingly, D. (2001). *Unter schwarzer Flagge: Legende und Wirklichkeit des Piratenlebens*. München: dtv.

Des toten Manns Kiste. Deutschlands vergessene Berufe. Heute: Der Pirat. (2011, 10. Jänner). Aufgerufen unter der Internetseite der Tageszeitung taz, verfügbar unter https://taz.de/die-wahrheit/!5129086/(15.07. 2020).

Eisele-Brauch, N. (2010). Piraten?! Erhebung und instruktionslogische Analyse populärhistorischer Vorprägungen von Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter. In K.-H. Arnold, K. Hauenschild, B. Schmidt & B. Ziegenmeyer (Hg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik* (S. 165-168). Wiesbaden: VS.

Gibson, J. J. (1977). The Theory of Affordance. In R. Shaw & J. Bransford (Hg.), *Perceiving, Acting, and Knowing. Toward an Ecological Psychology* (S. 67-82). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gibson, J. J. (1982). *Wahrnehmung und Umwelt: Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung*. München: Urban & Schwarzenberg.

Golser, M., Hellmuth, T. & Maresch, D. (2015): Meine Geschichte – deine Geschichte – wessen Geschichte? Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Prozessorientierung und konzeptuelles Lernen. In H. Ammerer, Th. Hellmuth & Ch. Küh-

berger (Hg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik* (S. 49-71). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Günther-Arndt, H. (2006). Conceptional Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik. In H. Günther-Arndt & M. Sauer (Hg.), *Geschichtsdidaktik empirisch: Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen* (S. 251-277). Berlin: LIT.

Kempe, M. (2010). *Fluch der Weltmeere: Piraterie, Völkerrecht und internationale Beziehungen*. Frankfurt a.M.: Campus.

Kempe, M. (2012a). Schrecken der Ozeane: Eine kurze Globalgeschichte der Piraterie. *Politik und Zeitgeschichte, 48*, 3-9.

Kempe, M. (2012b). Die Piratenrunde. In V. Grieb & S. Todt (Hg.), *Piraterie von der Antike bis zur Gegenwart* (S. 155-180), Stuttgart: Franz Steiner.

Köhler, S. (2013). Von Seefahrern, Händlern und Piraten: Der Kaperkrieg als »staatliche Institution« im Mittelalter. *Historische Sozialkunde, 2*, 10-16.

Köstlbauer, J. & Gasteiner, M. (2013). Simulation und Imagination: Gedanken zum Problem der Realität im Spiel. *Historische Sozialkunde 4*, 9-16.

Kolomaznik, V. (2013). Der Piratenbund der südchinesischen Küste. *Historische Sozialkunde, 2*, 23-28.

Konrad, F.-M. & Schultheis, K. (2008). *Kindheit: Eine pädagogische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kühberger, C. (2015). Subjektorientierte Geschichtsdidaktik: Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik. In H. Ammerer, Th. Hellmuth & C. Kühberger (Hg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik* (S. 13-48). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Kühberger, C. (2020). Informelles Lernen mit Spielzeug? Ethnographische Beobachtungen zu Geschichtsdarstellungen im Kinderzimmer. In S. Barsch & J. van Norden (Hg.), *Historisches Lernen und Materielle Kultur: Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik*, (S. 111-124). Bielefeld: transcript. DOI: https://doi.org/10.14361/9783839450666-007.

Kühberger, C. (2021). Spielzeug. In F. Hinz & A. Körber (Hg), *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte: Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen* (S. 282-303). Berlin: UTB.

Lexikon der Psychologie. (n.d.a). *Als-ob-Spiel*. Verfügbar unter https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/als-ob-spiel/681 (15.07.2020).

Lexikon der Psychologie. (n.d.b). *Affordanz*. Verfügbar unter https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/affordanz/320 (15.07.2020).

Liedl, G. (2012). Islamische Korsaren im Mittelmeer und Atlantik. In A. Obenaus, E. Pfister & B. Tremml (Hg.), *Schrecken der Händler und Herrscher: Piratengemeinschaften in der Geschichte* (S. 100-121). Wien: Mandelbaum.

Meier, D. (2012). »Gottes Freunde und aller Welt Feinde«. Die Vitalienbrüder an Ost- und Nordsee. In A. Obenaus, E. Pfister & B. Tremml (Hg.), *Schrecken der Händ-*

ler und Herrscher: Piratengemeinschaften in der Geschichte (S. 55-78). Wien: Mandelbaum.

Meißner, B. (2012). Kidnapping und Plündern: Piraterie und failing states im antiken Griechenland. In S. Todt & V. Grieb (Hg.), *Piraterie von der Antike bis zur Gegenwart* (S. 21-45). Stuttgart: Franz Steiner. DOI: https://doi.org/10.1515/hzhz.2013.0412.

Mieskes, H. (1983). Spielmittel und Spielmittelforschung im Kontext der Spielpädagogik. In K. J. Kreuzer (Hg.), *Handbuch der Spielpädagogik: Das Spiel unter pädagogischem, psychologischem und vergleichendem Aspekt* (S. 387-429). Düsseldorf: Schwann. DOI: https://doi.org/10.17192/ep1986.1.6888.

Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels: Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-540-46644-4.

Pandel, H.-J. (2014a). Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig. In O. Vadim & H.-J. Pandel (Hg.), *Geschichtskultur: Die Anwesenheit der Vergangenheit in der Gegenwart* (S. 19-33). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Pandel, H.-J. (2014b). Geschichtskultur. In U. Mayer, H.-J. Pandel, G. Schneider, & B. Schönemann (Hg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (3. Aufl., S. 86-87). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Pfister, E. (2012). ›What did your say your occupation was? – I'm a grog-swilling, foul-smelling pirate‹: Das Piratenbild in »alten« und »neuen« Medien. In A. Obenaus, E. Pfister & B. Tremml (Hg.), *Schrecken der Händler und Herrscher: Piratengemeinschaften in der Geschichte* (S. 248-269). Wien: Mandelbaum.

Pfister, E. (2013a). Piraten-Pop-Kultur: Wandel und Bedeutung eines kulturellen Piratenbildes. *Historische Sozialkunde, 2*, 35-40.

Pfister, E. (2013b). Von der Notwendigkeit der historischen Analyse von Computerspielen. *Historische Sozialkunde, 4*, 4-8.

Pfister, E. (2015). *Der Pirat als Demokrat: Assassin's Creed IV: Black Flag – eine Rezension*. Aufgerufen auf dem Weblog des Instituts für die Erforschung der Frühen Neuzeit der Universität Wien, verfügbar unter: https://fnzinfo.hypotheses.org/446#identifier_3_446 (24.10.2019).

Rennie, L. J. (2003). »Pirates Can Be Male or Female«. Investigating Gender-Inclusivity in a Years 2/3 Classroom. *Research in Science Education 33*, 515-528.

Reeken, D. v. (2004). Geschichtskultur im Geschichtsunterricht. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 55*(4), 233-240.

Rüsen, J. (1995). Geschichtskultur. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 46*(9), 513-521.

Rüsen, J. (2013). *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln, Weimar & Wien: Böhlau. DOI: https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412212193.

Selzer, S. (2012). Seeräuber in Heringstonnen? Gewaltausübung und Gewalterfahrung auf hansischen Schiffsrouten des Spätmittelalters. In V. Grieb & S. Todt (Hg.), *Piraterie von der Antike bis zur Gegenwart* (S. 115-138). Stuttgart: Franz Steiner.

Todt, S. & Grieb, V. (2012): Piraterie von der Antike bis zur Gegenwart. In V. Grieb & S. Todt (Hg.), *Piraterie von der Antike bis zur Gegenwart* (S. 9-20), Stuttgart: Franz Steiner.

Tremml-Werner, B. (2013). Von Banditen, Barbaren und Seeräubern: Wakō-Verbände im Chinesischen Meer. *Historische Sozialkunde, 2*, 17-22.

Wandrey, G. & Flucht, D. (2011). *tiptoi® Entdecke die Piraten*. Ravensburg: Ravensburger.

Wessen Tomahawk? Problematiken von (Miss-)Repräsentationen
Eine ethnologische Beschau der Indianer (als) Spielzeugfiguren

Georg Bergthaler

1. Einleitung: Narrative Ursprünge stereotyper Indianerbilder

Seit *Buffalo Bill* mit seiner Wild-West-Show um die Jahrhundertwende durch Europa tourte und es Karl May gelang, mit den Abenteuergeschichten von *Winnetou* und *Old Shatterhand* ein breites Publikum an Western-Fans zu unterhalten, hat sich ein mystisches Bild der amerikanischen Ureinwohner im deutschsprachigen Raum etabliert, welches über Generationen hinweg in Filmen und anderen Medien reproduziert wurde und bis heute bestehen blieb – unter anderem auch in historisch anmutenden Kostümen und im Kinderspielzeug.

Indianer, inszeniert als meisterhafte berittene Bisonjäger mit Pfeil und Bogen, als stolze Krieger und Häuptlinge mit prachtvollem Federschmuck, frei und wild in Harmonie mit der Natur in Langhäusern, *Wigwams* oder *Tipis* lebend, prägen bis heute die Vorstellungen vieler Menschen weltweit. Wenigen ist dabei bewusst, dass es sich bei diesem verdichteten Idealtyp des »Indianers« in der Regel keinesfalls um die historisch akkurate Darstellung indigener Menschen der Vergangenheit handelt, sondern vielmehr um »Schnappschüsse« einer bestimmten historischen Epoche, um Zuschreibungen, die – oft gepaart mit der Phantasie von Autor_innen, Erzähler_innen, Berichterstatter_innen oder Regisseur_innen – falsche Wahrnehmungen erzeugen und zudem eine statische indigene Gesellschaft vorführen.

Einerseits werden Indianer für ihre vermeintliche Natürlichkeit und die ihnen zugeschriebenen Tugenden bewundert, andererseits wegen ihrer angeblich wilden Unberechenbarkeit und Skrupellosigkeit gefürchtet. Es handelt sich dabei um einen Widerspruch in sich. Wie sind aber nun diese oft von frühen europäischen Berichten als »Kinder der Natur«[1] beschriebenen Menschen zu »bewerten«? Sind sie »noble Wilde«, die Respekt und Ehrfurcht verdienen, oder etwa doch primitive

1 Kornfeld, 1995.

Barbaren, die entweder vernichtet oder zivilisiert werden »mussten«? Mit solchen Fragen beschäftigten sich Missionare, Entdecker, Händler, Philosophen, Politiker und Humanisten bei frühen Begegnungen und im Austausch mit diesen in so vieler Hinsicht andersartigen Bewohner_innen Nordamerikas.

Trotz zahlreicher Bemühungen von Anthropolog_innen, Historiker_innen, indigenen Autor_innen und Aktivist_innen in vergangenen Jahrzehnten, romantisierende und dämonisierende Konzepte von indigenen Gesellschaften in Nordamerika – wie auch anderswo – durch Aufklärung über historische und gegenwärtige Lebensbedingungen aufzubrechen, bestehen positive wie negative Stereotype bis heute.

Wie der indigene Anthropologe Gregory Smithers am Beispiel der Entstehungsgeschichte und popkulturellen Verfestigung der Narrative vom »ökologischen noblen Wilden« gezeigt hat, wirken beide Bewertungen, positive wie negative, letztlich zum Nachteil politischer Bestrebungen indigener Gruppen hinsichtlich der Anerkennung souveräner Rechte und Rechtstitel, welche den Weg für eine selbstbestimmte kulturelle und ökonomische Entwicklung ebnet.[2] Stereotype berauben Betroffene entweder der Gelegenheit, selbst Stellungnahme zu beziehen, oder verzerren zumindest die Fremdwahrnehmung durch Bevorurteilung. Dadurch wurde nicht selten die ernsthafte Einbindung bzw. gleichberechtigte Partizipation Indigener an politischen Debatten, die insbesondere auch ihr unmittelbares Lebensumfeld betrafen, vereitelt.[3] Daher folgt auch der vorliegende Beitrag einer Strategie der Dekonstruktion von Vorurteilen, um historische und gegenwärtige Realitäten zu erhellen und verklärte Verhältnisse zu re-humanisieren.

Vorstellungen und Präsentationen von Lebenswelten indigener Gesellschaften waren und sind nach wie vor vielfach als Produkte von Suchbewegungen zu verstehen, in denen das Andere über Kulturvergleiche auch zum Aufbau eigener Identitäten herangezogen wurde, wie dies unter anderem auch bei Philosophen wie Rousseau im 18. und Thoreau im 19. Jahrhundert zu beobachten ist.[4] Werke der postmodernen Anthropologie, etwa von Steward Hall, Talal Asad oder Edward Said, brachten zur Geltung, wie »die Anderen« als Projektionsfläche für die nach Selbsterkenntnis suchende westliche Identität missbraucht und überdies aus eurozentrischem Blickwinkel diskursiv co-konstruiert wurden.[5] Im Bild, welches uns von Indianer_innen in westlichen Medien vermittelt wird, spiegeln sich daher oft vor allem westliche Sehnsüchte, Interessen und Fantasien wider. Eine möglichst wertfreie, an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientierte Annäherung an gelebte Rea-

---

2 Vgl. Smithers, 2015.

3 Vgl. ebd., 92; Niezen, 2009, 161-162.

4 Vgl. Rousseau, 1998; Thoreau, 2010; ebd., 1971.

5 Vgl. Hall, 1994; Talal Asad, 1973; Said, 1995.

litäten kommt im popkulturellen Diskurs nicht zum Tragen. Jedoch auch Wissenschaft entspringt einer westlichen Tradition der Wissensproduktion und ist damit politischen Machtstrukturen ausgeliefert; nur zu oft dienten »wissenschaftliche« Theorien der Rechtfertigung von Ideologien. So hat sich auch »*Manifest Destiny*«, die Idee der gottgewollten europäischen Aneignung Amerikas, die den Untergang indianischer Kulturen bereitwillig in Kauf nimmt, falscher Interpretationen eines evolutionistischen Denkmodells nach dem Vorbild von Lewis H. Morgans Theorien zur »Urgesellschaft« (1908) bedient, die Gesellschaftstypen gemessen an deren technologischem Fortschritt und organisatorischer Komplexität in Entwicklungsstufen einteilt und davon eine Ideologie der zivilisatorischen Überlegenheit ableitet.[6] Allerdings beförderte letztlich auch ein Narrativ der Gleichheit (»geteilter Ursprung«) keine tatsächliche politische Gleichstellung derjenigen, die unter dem kolonialen Prozess gelitten hatten. Damit wurden eher kulturelle Differenzen ignoriert oder unter dem Banner eurozentrischer Wissenschaftlichkeit politisch neutralisiert, also ausgeblendet.[7] Gerade wenn es – vor dem Hintergrund kolonialer Ausbeutung durch Vertragsbrüche und Genozid – um die Restitution und Anerkennung eigenständiger kultureller Identitäten und um daran geknüpfte politische Rechte indigener Gruppen geht, spielt die Betonung kultureller Differenzen eine entscheidende Rolle.[8]

Im Fokus der Analyse stehen im Folgenden Indianerspielzeugfiguren aus Plastik oder Zinn aus der Sammlung des Salzburger Spielzeug Museums, welche zwischen 1890 und 1980 – zum Teil aus recyceltem Material – für Kinder östlich und westlich des Eisernen Vorhangs produziert wurden.[9] Die Figuren sollen daraufhin untersucht werden, ob und in welchem Ausmaß sie klischeehafte »Indianerbilder« und andere daran gekoppelte stereotype Vorstellungen repräsentieren. Darüber hinaus wird auch der Versuch unternommen, den pädagogischen Wert der Spielzeugfiguren aus einer ethnologischen Perspektive heraus einzuschätzen, indem sowohl die Einsatzmöglichkeiten als auch deren Beschränkungen aufgrund von Materialität und Inszenierung der Figuren im an Geschichte angenäherten Kinderspiel aufgezeigt werden. In diesem Zuge wird es auch darum gehen, die weiter oben erläuterten historischen Bezüge herzustellen, Klischees zu dekonstruieren und auf bis heute damit in Verbindung stehende politische Sensibilitäten einzugehen.

6 Vgl. Morgan, 1979.

7 Vgl. Seidl & Saxinger, 2016, 10.

8 Vgl. Barth, 1998; Niezen, 2009, 10.

9 Vgl. https://www.ddr-indianerspielzeug.de/gummi-indianer/ (01.03.2020).

2. Zusammenhänge zwischen der Co-Konstruktion von Indianern im europäischen Kontext und der materiellen Inszenierung von Wild-West-Spielzeugfiguren

Zuallererst wird hier am Beispiel ausgewählter Indianerfiguren sowie ihrer kolonialen »Gegenspieler« bzw. Interakteure – am beliebtesten sind hier Entdecker, Cowboys und Soldaten – deren jeweils naheliegendste ethno-historische Einbettung festgestellt. Daran gemessen sollen Stereotype und Essenzialisierungen identifiziert werden, die in der Darstellung dieser Idealtypen zum Ausdruck kommen und mitunter reproduziert wurden bzw. werden. Weiters werden häufig wiederkehrende Konzeptionen der Figuren besprochen, potenzielle Stimuli für ein Spiel mit den Figuren interpretiert und deren potenzieller Anwendungsspielraum beim konkreten »geschichtlichen« Nachspielen beleuchtet. Außerdem werden historische Lücken in der »Geschichte« aufgezeigt, die uns diese Figuren als Teil einer spezifischen Inszenierung des »Wilden Westens« erzählen.

Zwei zentrale Rollen werden durch die Gestaltung der Indianerfiguren definiert: »Indianer als Jäger und Sammler« (teils zu Pferd, teils zu Fuß) und – in weitaus stärkerem Maße – »Indianer als Krieger«. Propagiert werden also prinzipiell zwei Interpretationen indianischen Daseins: Indianer erscheinen als »frei lebende Naturvölker«, die sich durch die sammel- und jagbaren Ressourcen des vermeintlich »wilden« Landes ernähren, oder sie treten als »kämpfende Krieger« (Abb. 1) auf. Für Betrachter_innen oder Spieler_innen stellen sich spätestens hier einige entscheidende Fragen bezüglich des Einsatzes und der Aufstellung der Figuren im Spiel: Welches Motiv liegt dem Bild des Kriegers zu Grunde, sprich, warum kämpfen Indianer? Sind sie »raubende Banditen«, die Überfälle durchführen? Kämpfen sie um Ressourcen? Schließlich könnten Jagdgründe, die für die subsistenzwirtschaftlichen Aktivitäten von Jäger- und Sammlergruppen ausschlaggebend sind, umkämpft werden bzw. wortwörtlich auf dem Spiel stehen. Sind sie also Verteidiger ihres Stammes und ihrer Lebensweise? Oder ist es mehr ein Kampf um territoriale Dominanz? Sind sie etwa gar gewaltbereite Expandeure eines wachsenden Imperiums?

All diese Szenarien, auf die in den Fragen angespielt wird, bieten bereits an dieser Stelle das Potenzial, in wertgeladene Narrative überzugehen, und dennoch lassen sich in ihnen auch komplexe historische Bezüge erkennen.

Wirft man zunächst einen Blick auf die historische Dimension, so gilt es zu klären, wer diese Indianer, die den Darstellungen dieser Figuren gewissermaßen historisch entsprechen bzw. in diesen zum Teil enthalten sein könnten, eigentlich sind. Konkret kann man – bei den Spielzeugfiguren – zwei Typen ausmachen: der eine zu Fuß, der andere zu Pferd. Allen Figuren gemeinsam ist jedoch der Rest ihrer Aufmachung: Sie sind bewaffnet – sei es mit Pfeil und Bogen, Büchse, Pistole, Messer, Säbel, Tomahawk oder einer anderen Form von Streitaxt –, sie tragen Fran-

Abbildung 1: Indianer (zwei Ansichten)



Salzburg Museum/Spielzeug Museum, Indianer, Swoppet Figur, Inventarnummer 6017 3-2000

senkleidung – vermutlich aus erjagtem Leder –, oder präsentieren sich mit nacktem Oberkörper. An den Füßen lassen sich des Öfteren knie- oder knöchelhohe Mokassins identifizieren, manche Reiter scheinen allerdings auch barfuß unterwegs zu sein. Meist bedeckt prachtvoller Federschmuck das Haupt – in diversen Ausführungen, von einzelnen Federn bis hin zur Federkrone. Vereinzelt tritt an die Stelle des Federschmucks aber auch eine besonders markante Haartracht, z.B. der auch heute bei urbanen Punks beliebte Irokesenschnitt oder zu ein bzw. zwei Zöpfen geflochtenes Haar an unterschiedlichen Stellen des Hauptes.

In den Beschreibungen der Figuren im Inventarkatalog des Salzburger Spielzeug Museums wird nur eine bestimmte Gruppe von Indianern dezidiert genannt bzw. als mögliche Zuordnung zweier Figuren (Abb. 1 und Abb. 2) vorgeschlagen: *Irokesen*. Grund dafür könnte der oben bei Figur 2 bereits erwähnte weithin bekannte Irokesenhaarschnitt mit Übergang zum Zopf sein. Dieser Haarschnitt war bei indigenen Bewohnern Neuenglands an der Ostküste Nordamerikas – zum Beispiel bei den *Pequot* und *Huronen* – zur Zeit der frühen europäischen Besiedlung der Region im 17. und 18. Jahrhundert häufig anzutreffen. Die vom Hinterkopf herabhängenden Zöpfe, in der Literatur oft als »*scalplock*« bezeichnet, boten verfeindeten Kriegern die Möglichkeit, diese als Trophäen zu erbeuten, was bei Gelingen eine bittere Erniedrigung für den unterlegenen Kontrahenten darstellte, dem Triumphator aber oft höheres Ansehen einbrachte als die tatsächliche Tötung eines Feindes.[10] Schließlich konnte es einen das Leben kosten, sich des Zopfes eines Feindes zu bemächtigen. Mut durch riskante Manöver wie dieses zu beweisen, spielte für

10 Vgl. Ben, 1998, 77; Yellow Horse Brave Heart et al., 2012, 178.

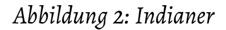


Abbildung 2: Indianer



Salzburg Museum/Spielzeug Museum, Brauner Indianer, Irokese(?) mit Gewehr, Aufstellfigur aus Plastik, Inventarnummer 6018 15-2000

Krieger vieler indigener Gesellschaften eine große Rolle – ein Beispiel dafür ist auch der *Coup*, das Berühren eines unverwundeten Feindes, bei den *Lakota*.[11]

Die zweite Figur, bei der seitens der Überlieferung im Spielzeug Museum Salzburg ebenfalls eine irokesische Herkunft vermutet wurde (Abb. 2), ist ein Indianer in befranstem Lederkostüm, welcher dem Anschein nach ein Vorderladergewehr in die Luft hält und bei dem drei herabhängende Federn, die vom Truthahn stammen könnten, am Hinterkopf zu erkennen sind – die Federn sind vermutlich in einem Haarbüschel des ansonsten kahlen Hauptes befestigt. Zudem trägt die Figur ein rundes Schmuckstück auf der Brust (eventuell eine Friedensmedaille), wel-

11 Vgl. Hassrick, 1992; 47-48.; Lindner, 2009, 45-46.

ches sich aber nicht identifizieren lässt. Tatsächlich könnte es sich um den Versuch einer idealtypischen Darstellung eines *Irokesen* der frühen Kolonialzeit vor oder auch noch einige Dekaden nach der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung handeln. Diesen beiden Figuren ist jedenfalls gemeinsam, dass sie zu Fuß unterwegs sind, was sie als Waldlandbewohner, wie es die *Irokesen* zur Zeit der europäischen Kontaktaufnahme waren, durchaus kennzeichnen würde. Allerdings lässt sich bei der Darstellung nicht ausschließen, dass es sich auch um Angehörige einer anderen Waldland-Indianergruppe handeln könnte, wie es zum Beispiel auch noch die *Lakota* Anfang des 17. Jahrhunderts waren, bevor sie – dem Kriegsdruck ausweichend und der Vorteile im Handel mit Fellen wegen – westwärts in die Prärien und Steppen Zentralnordamerikas (oft auch als *Plains* bezeichnet) migrierten. Stämme der benachbarten *Cree* (*Nehiyaw*), *Assiniboine* und *Ojibwa* (*Anishinabe*) konkurrierten mit den siouxsprachigen, nach Lokaldialekten unterteilten und verbündeten *Lakota* (oder auch *Teton*), *Dakota* (*Santee*) und *Nakota* (*Wiciyena*) um territoriale Dominanz im *Mille-Lacs* (Tausend Seen)-Gebiet des heutigen Minnesota.[12] In direktem Zusammenhang mit diesen Auseinandersetzungen um Zugang zu Land stand der vom Osten her anschwellende Populationsdruck, verursacht durch das Vordringen US-amerikanischer Kolonist_innen. Enteignet und vertrieben, flüchteten viele indigene Gruppen des Ostens in bereits von anderen Stammesverbänden besetzte Gebiete, was entweder zu einem Zusammenschluss oder einem Zusammenprall mit denselben führte. Gleichzeitig rüsteten sich die weiter östlich lebenden Gruppen über Handelsbeziehungen schneller mit Schusswaffen aus, was sich beim Vordringen in westliche Gebiete von militärischem Vorteil erwies.[13]

Zu dieser Zeit wurde die Subsistenzjagd zusehends durch kommerzielle Jagd auf Pelztiere ergänzt – zu Beginn vor allem auf Biber, später auf Bisons –, um im Austausch gegen industrielle Güter die steigende Nachfrage europäischer Märkte zu decken.[14] Neben verstärkten kriegerischen Auseinandersetzungen war es also die Jagd für den Handel, welche *Lakota*-Bands veranlasste, ihre einstige Heimat im Waldland Minnesotas zu verlassen und auf die angrenzenden weit offenen Grasebenen zu wandern und – als Wildtiere östlich des Missouri weniger wurden – im Zuge der Verfolgung großer Bisonherden auch westlich des Flusses umherzuziehen. Es war genau zu dieser Zeit, um 1800, dass sich die Nachfrage von Biber- auf Büffelfelle verlagerte[15] und von da an stetig vergrößerte, bis sie sich schließlich ab den 1820er Jahren jährlich vervielfachte.[16]

12 Vgl. Feest, 2009a, 1516; Satterlee & Malan, 1975, 11; Sanstead, 1995, 8; Anderson, 1980, 36.

13 Vgl. White, 1978, 323.

14 Vgl. Gibbon, 2003, 90.

15 Vgl. Pickering, 2000. 4.

16 Vgl. Flores, 2007,160.

Spanier hatten bereits im frühen 16. Jahrhundert europäische Pferderassen nach Nordamerika überstellt, um diese im Krieg, für Entdeckungsreisen oder im Transportwesen zu nutzen. Durch Handel und Raub etablierte sich das Pferd auch als Nutztier bei indigenen Gruppen. Verwilderte Pferdeherden zogen bald neben Bisons durch die Weiten der nordamerikanischen Prärien und *Plains*, wo sie den idealen Nährboden für eine rasante Vermehrung vorfanden. Um 1750 gelangten Pferde auch in die Hände der *Lakota*, die diese nach und nach in ihre Lebensweise auf den *Plains* integrierten und im Laufe der folgenden Jahrzehnte Meister der Pferdehaltung wurden.[17] Das Pferd bot nicht nur Vorteile bei der Jagd, sondern erwies sich außerdem als hervorragendes Kriegsmittel, um etwa Überraschungsangriffe im Rahmen von Plünderungszügen zu reiten oder andere taktische Manöver auf Feldzügen durchzuführen.[18]

Durch das Abschneiden von Handelsrouten feindlicher Stämme und das Abfangen europäischer Händler im Osten verfestigten die *Lakota* und ihre dortigen Verbündeten ihr weitgehendes Monopol auf Schusswaffen und andere Handelswaren gegenüber ihren unmittelbaren Feinden im Westen.[19] Alljährliche Messen, die sogenannten »*Dakota Rendezvous*«, bei denen sich die verbündeten *Lakota*, *Dakota* und *Nakota* bis in die späten 1820er Jahre zum Zwecke intertribalen Handels und der Abhaltung kultureller Festivitäten versammelten, pflasterten den Aufstieg der Sioux zu kultureller Blüte und weitreichendem Wohlstand unter ihren Mitgliedern.[20] Durch den Erhalt von Impfungen durch ihre weißen Handelspartner an der damaligen »*American Frontier*« und aufgrund ihrer nomadischen Lebensweise blieb der Großteil der *Lakota* von den verheerenden Pockenepidemien der 1830er verschont.[21]

All diese Entwicklungen lieferten den *Lakota* wie keinen anderen die Rahmenbedingungen, um sich in den nördlichen Prärien als dominante Stammesvereinigung gemeinsam mit den Verbündeten *Cheyenne* und *Arapahos* gegen die am Missouri sesshaften *Arikira*, *Mandan* und *Hidatsa* (welche sich später zu den »Three Affiliated Tribes« zusammenschlossen) sowie gegen andere nomadische Stämme der Region, unter ihnen *Crows*, *Kiowa* und *Pawnee*, behaupten zu können. Mitte des 19. Jahrhunderts stellten sie bei weitem die höchsten Populationszahlen der nördlichen Prärien·[22]

Als zur gleichen Zeit immer mehr Euro-Amerikaner_innen durch die *Plains* zogen – sei es auf der Suche nach Gold oder Land in Oregon, Montana und Kalifor-

17 Vgl Feest & Van Bussel, 2009, 28.

18 Vgl. White, 1978, 323; Gibbon, 2003, 53.

19 Vgl. White, 1978, 332-333.

20 Vgl. Bray, 2009, 54.

21 Vgl. White, 1978, 329; Gibbon 2003, 89.

22 Vgl. Lowie, 1963, 13.

nien, sei es, um Forts und später auch Siedlungen auf und am Rande der *Plains* zu errichten –, waren Konflikte mit den *Lakota* vorprogrammiert.[23] Wie auch viele andere Präriestämme tolerierten die *Lakota* weder Übergriffe verfeindeter Stämme noch das zunehmende Eindringen weißer Neuankömmlinge in ihre existenzerhaltenden Jagdgründe, was in Konsequenz eine Verdichtung gewalttätiger Auseinandersetzungen nach sich zog.[24]

Angesichts der ernstzunehmenden Bedrohung für Reiseverkehr, Handel und Expansionspolitik beschloss die US-Regierung, mit den nomadischen Bisonjägern der *Plains* in Verhandlung zu treten, intertribale Streitigkeiten zu beseitigen und die Region für den Durchzug und die Besiedlung durch die euro-amerikanische Bevölkerung zu befrieden.[25]

Bei Abschluss des ersten Vertrags von *Fort Laramie* 1851, der die Zuteilung einzelner Gebiete an die dominanten *Plains*-Stämme regeln sollte, war die überwiegende territoriale Vorherrschaft in den *Plains* unbestritten in Händen der sieben Untergruppen der *Lakota*, welche ein Gebiet für sich beanspruchten, das sich über die Gesamtheit des heutigen Süddakota westlich des Missouri, über weite Teile Ost-Montanas, den Süden Norddakotas und den Norden Nebraskas erstreckte.

Man kann sich an dieser Stelle fragen, wozu dieser weit ausgreifende historische Exkurs zur kolonialisierungsbedingten Westwärtsbewegung nordamerikanischer Indianergruppen und ihre begünstigenden Auswirkungen auf die Expansion einer ganz bestimmten Ethnie, der *Lakota*, dient. Was hat dies mit der Darstellung von Indianern im Allgemeinen zu tun, die uns über Spielzeugfiguren vermittelt wird? Expert_innen wird bei Betrachtung der Figuren jedenfalls schnell bewusst, dass die Plastikmännchen vor allem eine ganz bestimmte, zeitlich gut eingrenzbare Form von Indianertum zum Ausdruck bringen, nämlich das der vielfach idealisierten und romantisierten berittenen Prärienomaden, welche von durchreisenden Entdecker_innen, Handelsleuten, später auch Siedler_innen und Tourist_innen während des 18. und 19. Jahrhunderts in den Prärien und Steppen Zentralnordamerikas als intakte und souveräne Gesellschaften angetroffen wurden. Die *Lakota* verkörperten und prägten gewissermaßen den Idealtyp des sogenannten *Plains-Kultur-Komplexes*, des popkulturell propagierten indianischen Gesellschaftsbilds, welches wir heute in Westernfilmen wiederfinden und das sich auch in den Spielzeugfiguren spiegelt: büffeljagende Indianer zu Pferd, welche, in *Tipis* lebend, durch offene Graslandschaften ziehen, Pfeifen rauchen und Federschmuck tragen.[26]

23 Vgl. Flores, 2007, 167.

24 Vgl. Hassrick, 1992, 86.

25 Vgl. White, 1978, 340.

26 Vgl. Gibbon, 2003, 89.

Aufgrund ihres erfolgreichen militärischen Widerstandes gegen die USA während der 1860er und -70er Jahre ist es dieses Bild von den *Lakota*, das uns von ihnen erhalten geblieben ist und das die mediale Darstellung von Indianern wie kein anderes bis heute prägt. Dabei bleibt jedoch unberücksichtigt, dass die *Lakota* in ihrer Erscheinung von jener der *Irokesen* (»Waldlandindianer«) vor ihrer Wanderung auf die Prärien und *Plains* Anfang des 18. Jahrhunderts nicht stark abwichen. Führt man sich aber die kulturelle Transformation vor Augen, welche sich bei den *Lakota* innerhalb von ca. 100 Jahren vollzogen hat, so wird man bei Betrachtung der Kausalzusammenhänge, die den gesellschaftlichen Wandel hervorgebracht haben, auf die direkten Verbindungen zur europäischen Kolonialisierung Nordamerikas aufmerksam. Nicht nur war die europäische Expansion in der »Neuen Welt« Ursache für territorialen Populationsdruck, Vertreibung und Westwärtswanderung indigener Völker, sondern bewirkte, wie oben dargelegt, auch einen Aufschwung des Handels mit neuen Waren und Gütern. Schusswaffen und nicht zuletzt auch die Einführung des Pferdes lieferten den *Lakota* die Grundvoraussetzungen für ihren Erfolg in der territorialen Ausbreitung und militärischen Dominanz auf den nördlichen *Plains*.

Das idealtypische Erscheinungsbild des berittenen Indianers mit Federkrone (Abb. 4) wurde angesichts dessen überhaupt erst durch die europäische Kolonialisierung möglich. Dadurch wird klar, dass in Amerika eintreffende Europäer_innen die Indianer, wie sie bis heute medial und popkulturell in Szene gesetzt werden, nicht nur sprachlich, sondern auch durch Interaktionen bzw. Einflussnahmen auf deren Lebenswelten co-konstruierten. Die Indianerdarstellungen, enthalten in den Figuren – egal ob vom Waldland- oder Prärietypus –, sind ein Abbild jener indigenen Menschen, wie sie von Kolonialist_innen bei ihrem Vordringen (entlang von Hauptrouten europäischer Migration von Ost nach West) auf dem amerikanischen Kontinent in diversen Interaktionen und Situationen wahrgenommen bzw. in Erzählungen über diese Begegnungen beschrieben wurden. Dies vermittelt keineswegs eine vollständige oder differenzierte Darstellung komplexer Kulturen – im Gegenteil: Vereinfachung und einseitige Klischeebilder waren und sind das Resultat von verzerrten Darstellungen, die durch Journalist_innen, Autor_innen, Regisseur_innen etc. verbreitet wurden und aus denen auch kommerzieller Profit geschlagen werden konnte. Ein Abklatsch davon erreichte auch Europa. Wie Buffalo Bill baute auch Karl May eine Karriere auf Geschichten aus dem »Wilden Westen« auf, die uns tatsächlich nur eine eurozentrische Version eines kleinen Ausschnitts »indianischer« Lebensweise während einer bestimmten Zeitspanne und in bestimmten Rollen präsentieren und damit Indianer mehr mystifizieren, als einen oder mehrere von den hunderten Stämmen Nordamerikas zu repräsentieren.

Die Figuren zeigen vor allem bewaffnete Krieger, die sich scheinbar mitten im Kampf befinden. Einblicke in den gesellschaftlichen Alltag, in soziale Strukturen und das kulturelle Leben bleiben auf der Strecke – sowohl in Hinblick auf histo-

rische als auch gegenwärtige Lebenswelten dieser Menschen. Frauen, geschweige denn andere Genderrollen, werden nahezu ignoriert. Sie haben im europäischen Ideal von Krieg keinen Platz, auch wenn nachgewiesenermaßen Frauen – sowohl in der Gesellschaft der *Irokesen* als auch der *Lakota* – die Möglichkeit geboten wurde, kriegerisch aktiv zu werden.[27] Stattdessen wurden nach dem Vorbild von Karl May in ihrer Eigenartigkeit hervorstechende und populäre kulturelle Elemente anderer indigener Gesellschaftstypen in die fiktiven Welten der Figuren integriert, wie zum Beispiel Totempfähle von den *Tlingit* oder den *Haida* der amerikanischen Nordwestküste (Abb. 3), welche sich vor den *Tipis* der Spielzeugindianer auch heute noch besonders dekorativ ausnehmen.

Abbildung 3: Indianer Marterpfahl



Salzburg Museum/Spielzeug Museum, Indianer Marterpfahl, Inventarnummer S 0342-2016

27 Vgl. Medicine, 1985, 25.

Abbildung 4: Indianer Häuptling mit Federschmuck



Salzburg Museum/Spielzeug Museum, Indianer Häuptling mit Federschmuck, Schild und Schwert, Reiter auf Pferd, Inventarnummer S 0154-2016

Kehrt man zurück zu dem in den Figuren reflektierten Indianertyp, lassen sich folgende Fragen aufwerfen: Welche historische Relevanz hat dieses Indianerbild? Kann man die dargestellten Kampfposen einer historischen Epoche zuordnen, und wenn ja, welcher? Welche Geschichte verkörpern die Plastik- und Zinnkrieger? Wie oben erläutert, erinnern die Indianerfiguren an das historische Erscheinungsbild von *Plains*-Nomaden des 19. Jahrhunderts – in der Schlacht, bei Plünderungen, Überfällen oder anderen Streifzügen, jedenfalls im Kampf mit jemandem. Bei Betrachtung ihrer potenziellen Gegenspieler – den Trappern, Soldaten und Cowboys (welche ebenso Teil der Spielwelt der »indianischen« Plastik- und Zinnfiguren sind) – wird klar, dass diese Nomaden im Austausch mit Europäern standen. Bleiben wir beim Beispiel der bereits vielzitierten *Lakota*, einer der populärsten, aber auch am stärksten romantisierten indianischen Ethnien in der europäischen Geschichtsschreibung. Für sie war das 19. Jahrhundert eine Zeit des Umbruchs. Nachdem sie erst hundert Jahre zuvor, von ihrer einstigen Waldland-Heimat kommend, die kulturelle Adaption an die nordamerikanischen Prärie- und Steppenländer voll-

zogen hatten, stand ihnen mit dem wachsenden Druck euroamerikanischer Kolonialisierung durch Ressourcenausbeutung, Besiedlung und damit verbundener Landaneignung nun wieder ein Wandel ihrer Lebensweise bevor. Nach dem Eroberungsfeldzug der *Lakota* auf den *Plains* waren es nun ehemalige Europäer_innen, die das Land für sich beanspruchten – für Landwirtschaft und Viehzucht anstatt der freien Jagd auf Wild.[28] Daran konnte auch der erste Vertrag von *Fort Laramie* 1851 nichts ändern, welcher die US-Armee als Friedensstifter – zwischen den territorialen Streitparteien der *Lakota*, *Cheyenne*, *Arapaho* einerseits und *Crow*, *Kiowas*, *Pawnee*, *Mandan*, *Hidatsa*, *Arikara* andererseits – inszenierte und die wachsenden Landinteressen der US-Regierung gekonnt in den Hintergrund spielte.[29]

Zwar unterzeichneten einige anerkannte *Lakota*-Führungspersönlichkeiten den Vertrag, der klare Grenzen definieren sollte, da jedoch keiner der anwesenden Häuptlinge (eigentlich *Itancan* genannt) absolute Oberhoheit über die einzelnen Untergruppen der *Sioux* innehatte, sondern nur innerhalb seiner Teilgruppe (*Band*) über Autorität verfügte, konnte gar kein absolut geltendes Zugeständnis seitens der *Lakota* als Gesamtheit gemacht werden. Der Grund dafür lag in der sozialen Organisation der *Lakota*, welche in Stämme, *Bands* und *Tiospayes* untergliedert waren. *Tiospayes*, die kleinsten sozialen Einheiten, waren Großfamilienverbände mit einem Oberhaupt, welche einer *Band*, einem Zusammenschluss mehrerer *Tiospayes*, zugehörig waren.[30] Diese wiederum versammelten sich alljährlich während der Sommermonate zu den Großjagden der Stämme. Manchmal kam es (dabei) auch zur Zusammenkunft mehrerer Stämme.[31]

Trotz – aus Sicht der Amerikaner – erfolgreichem Vertragsabschluss in *Fort Laramie* kam es in den Folgejahren zu beidseitigen Übertretungen des Abkommens und schließlich auch zu kriegerischen Auseinandersetzungen, vor allem mit dem *Oglala-Lakota*-Führer *Red Cloud*.[32] Selbst als die Dispute mit diesem durch den zweiten Vertrag von *Fort Laramie* 1868 beigelegt schienen, scheiterte die Einhaltung des Vertrages mitunter auch wieder daran, dass nicht alle *Lakota*-Führungspersönlichkeiten dem Vertrag zugestimmt bzw. diesen unterzeichnet hatten.

Ein mithilfe der US-Army ausgelöster *Gold Rush* in den Black Hills, die den *Lakota* heilig und vertraglich zugesichert waren, führte schließlich zu erneutem Aufflackern gewalttätiger Zusammenstöße. Diese fanden in der sogenannten »*Battle of Little Bighorn*«, einem für die US-Army vernichtenden Zusammenprall der verbündeten Streitkräfte der *Lakota*, *Cheyenne* und *Arapaho* unter Führung der Häuptlinge

28 Vgl. Pickering, 2000, 4.

29 Vgl. White, 1978, 340.

30 Vgl. Gagnon, 2012, 105106; MacFarlane, 2010, 299.

31 Vgl. Bolz, 1986, 52; Gibbon, 2003, 91.

32 Vgl. Dunbar-Oritz, 2014, 145; Utley, 1988b, 174.

Crazy Horse und *Sitting Bull* mit General Custers 7. US-Kavallerie-Regiment, ihren Höhepunkt. *Crazy Horse* ergab sich mit seinen ausgehungerten Anhängern ein Jahr nach der Schlacht. *Sitting Bull* flüchtete nach Kanada, bis auch er aufgrund von Nahrungsmittelknappheit 1881 mit seinen übriggebliebenen 900 Getreuen in die USA zurückkehren und sich nahe der *Standing Rock Agency* niederlassen musste.[33]

3. Nachspiel oder Inszenierung? Gradwanderungen zwischen Realität, Fiktion und Fantasie

Es wird bei Betrachtung der historischen Zusammenhänge schnell deutlich, dass Gefechte zwischen berittenen indigenen Kriegern und US-Soldaten sich nur in einem relativ kurzen historischen Zeitraum abgespielt haben. Dennoch wird dieser Abschnitt romantisch überhöht und in medialen Darstellungen verklärt. Mehr historische Relevanz als den Bezug zu diesem kurzen Zeitraum besitzen die hier besprochenen Indianerfiguren aus dem Salzburger Spielzeug Museum jedenfalls nicht.

Betrachtet man die Gegenspieler, kann man erkennen, dass sich das Angebot an Kontrahenten bei den Indianerfiguren hauptsächlich auf Darstellungen von Entdeckern, Soldaten und Cowboys beschränkt. Tatsächlich traten diese auch in der genannten Reihenfolge in der Begegnung mit Indianern historisch auf. Sie können von Spieler_innen – so wie es auch in der Geschichtsschreibung getan wurde – entweder als »rechtschaffene Beschützer« von Siedlern bzw. »Agenten« und Träger »pazifizierender Zivilisation« oder als »Zerstörer von Natur« (Landschaft, Wildtiere) und indianischen Kulturen im anderen Extrem in Szene gesetzt werden. Während Cowboys & Co. das als »ungenutzt« empfundene Land bewirtschaften wollten, bildete es für die Indianer als belebte Landschaft bereits wirtschaftliche Grundlage per se. Egal, mit welcher Seite man sympathisiert, im Spiel wie auch im echten Leben werden »hehre« Begründungen für Krieg von Ideologen auf beiden Seiten geliefert. Ob Spieler_innen mehr die eine oder andere Perspektive einnehmen, einen Standpunkt zwischen den Extremen beziehen oder neutral bleiben, hängt von der jeweiligen Sozialisation, dem Zugang zu diversen Bildungsquellen und nicht zuletzt von der Fantasie und aktuellen Laune der Spielenden ab. Die Vorstellungen speisen sich zum Teil auch aus dem familiären, gesellschaftlichen und politischen Umfeld, in dem sich Spieler_innen in einer bestimmten Zeitspanne befinden. So wird mit großer Wahrscheinlichkeit ein Kind, geboren und aufgewachsen in den 1950er/-60er Jahren im US-amerikanischen Mittleren Westen, eine andere Position bezogen haben als ein Kind aus einer Großstadt Ostdeutschlands zur gleichen Zeit.

---

33 Vgl. Feest, 2009c, 112; 2009b; 2009d; Dobak, 1996, 49.

Welche Perspektive auch immer eingenommen wird – der Geschichtsbezug, der hier suggeriert wird, ist das Nachspiel eines »Clash of Cultures«, welcher oft an »racial patterns«, in erster Linie an der Hautfarbe, festgemacht wird: Ob es sich nun um einen Konflikt zwischen Trappern und indianischen Wildbeutern, zwischen viehtreibenden Cowboys und bisonjagenden Indianern oder zwischen Soldaten und indianischen Kriegern handelt, immer ist es ein Zusammenprall von »Rot«/»Braun« und »Weiß«.

Durch die idealtypische Inszenierung der Figuren werden, wenn auch unbewusst oder ungewollt, ethnische Vermischungen (passiv) marginalisiert bzw. übersehen. Durch Fantasie oder historisches Wissen kann man den einseitigen Darstellungen aber gegensteuern, indem man z.B. indianische *Scouts* auf Seiten der Soldaten positioniert und umgekehrt europäisch-stämmige Indianersympathisant_innen, wie etwa Kevin Costner in seiner Rolle im Hollywood-Blockbuster »Dances with Wolves » (USA, 1990), auf die Seite der Indianer_innen stellt. Natürlich kann ein Kind auch Spielzeug-Charaktere aus anderen historischen Epochen oder fiktiven Universen heranziehen bzw. ins Spiel einbauen, wie z.B. einen »Power-Ranger«, und dem Ganzen eine völlig neue Note verleihen. Wir wollen hier allerdings versuchen, naheliegende Interpretationen historischer Gegebenheiten, wie sie mit Spielzeugfiguren dargestellt werden können, zu identifizieren.

Ob nun – aus Sicht der Kolonisierenden – für »Fortschritt und Zivilisation« gekämpft wird oder zur »Verteidigung einer Lebensweise« – aus Sicht der indigenen Bevölkerung –, ist belanglos angesichts dessen, dass die Aufstellung einer Anzahl von Plastik- oder Zinnfiguren der Kategorie »Indianer« oder »Cowboy« den Spielenden nicht das historische zahlenmäßige Ungleichgewicht verdeutlicht, welches in Wirklichkeit zwischen Euro-Amerikaner_innen und den indigenen Gruppen Nordamerikas bestand. *Sitting Bull* selbst ließ nach einer Reise nach Washington verlauten, dass er keinen militärischen Widerstand geleistet und den Verlust von Leben gespart hätte, wenn ihm bewusst gewesen wäre, wie viele *Wasicus* (Weiße) bereits im Osten gesiedelt hatten.[34]

Letztlich bleibt den Spielenden mit Wild-West-Spielzeugfiguren des 20. Jahrhunderts daher nichts anderes übrig, als kriegerische Auseinandersetzungen zwischen Indianern und Euro-Amerikanern nachzuspielen, welche sich historisch in einem knappen zeitlichen Rahmen zugetragen und bei den Präriestämmen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts mit der Schlacht am *Little Bighorn* im Juni 1876 ihren Höhepunkt erreicht haben. Dabei werden aus historistischer Perspektive nicht nur Geschehnisse und kumulative Ereignisse vor und nach den Indianerkriegen ignoriert, sondern es wird auch ein essenzialistisches Indianerbild gefördert, welches einen Gegenwartsbezug erschwert und illusorische Vorstellungen von vermeintlicher Authentizität mehrt. Der in seiner Gesamtheit zu betrachtende tragische

34 Vgl. Siems, 1998, 172.

Genozid an der indigenen Bevölkerung Nordamerikas wird genauso verschwiegen wie deren heutige Existenzbedingungen als Mitglieder der amerikanischen Gesellschaft, die zum überwiegenden Teil außerhalb der Reservate leben. Obwohl viele *Native Americans* heutzutage immer noch ethnische Zugehörigkeit zu einer Gruppe empfinden und sich mit dieser identifizieren, bestehen große Vorurteile und Vorbehalte gegenüber dieser marginalisierten Bevölkerung in den USA, in Kanada und auch außerhalb von Nordamerika.[35] Während so manche_r Europäer_in Indianer_innen heute sogar für ausgestorben hält, beurteilen einige Amerikaner_innen Indigenität immer noch anhand des äußeren Erscheinungsbildes: »They don't look like Indians«, hatte Donald Trump in einem Rechtsstreit 1993 vor dem *United States House of Representatives Committee on Natural Resources* argumentiert.[36]

Bis heute gibt es in Deutschland Hobbyistengruppen, welche sich als »Indianer« verkleiden, *Powwows* veranstalten und Sonnentänze aufführen. Auch deren Interpretation von Indigenität scheint vor allem auf der Wahrnehmung von Äußerlichkeiten zu beruhen und wurde womöglich – neben Westernfilmen und Büchern – auch durch Darstellungen von Indianer-Spielzeugfiguren bestätigt und verfestigt. Spiritualität und Naturverbundenheit werden oft mit dem idealtypisierten Erscheinungsbild von indigenen Menschen automatisch verknüpft.[37] Als authentisch werden aus dieser Perspektive dann nur Indianer mit »traditionellem« Aussehen betrachtet. Tatsächlich ist ein traditionell gekleideter Indianer aber nicht unbedingt mehr oder weniger traditionell als einer mit Sonnenbrille, Lederjacke, T-Shirt, Blue Jeans und Stiefeln. Und was ist überhaupt »traditionell«? Das als traditionell und authentisch empfundene Bild von Indianern wurzelt in einer zeitlich begrenzten historischen Realität, die heute der Vergangenheit angehört, wie auch der *Ojibwa*-Historiker Gagnon bestätigt.[38] Man mag zwar meinen, was »traditionell« sei, liege im Auge des Betrachters, relevant ist Tradition aber nur für diejenigen, die sich auf Basis eines historischen Bezugs mit ihr identifizieren und sie in diversen Formen von Brauchtum ausleben, fortführen und weiterentwickeln. Es steht daher den »praktizierenden« Indianer_innen zu, Tradition zu definieren, und nicht außenstehenden Betrachter_innen oder Nachahmer_innen, die einer historischen Authentizität nachsinnen bzw. diese in der Gegenwart suchen. Enttäuscht kehren daher oft auch diejenigen von ihren Reservatsbesuchen in den USA und Kanada zurück, die keine »noblen Wilden« in Harmonie mit ihrer Umwelt lebend

35 Vgl. Gagnon, 2012, 145.

36 https://newsmaven.io/indiancountrytoday/archive/donald-trump-and-federal-indian-policy-they-don-t-look-like-indians-to-me-5_J8sXQCPEmWqXcgAr93Ew/(01.03.2020); https://www.washingtonpost.com/video/politics/they-dont-look-like-indians-to-me-donald-trump-on-native-american-casinos-in-1993/2016/07/01/20736038-3fd4-11e6-9e16-4cf01a41decb_video.html?noredirect=on&utm_term=.62a193ef4baa (01.03.2020).

37 Vgl. Bolz, 1994; Hames, 2007.

38 Vgl. Gagnon, 2012, 7.

vorgefunden haben, sondern oft verarmte Nachbarschaften, die ums finanzielle und kulturelle Überleben kämpfen.

Obwohl in Reservaten des Mittleren Westens, unter anderem auch in denen der *Sioux* in Nord- und Süddakota, seit den 1970er Jahren eine Welle der kulturellen Revitalisierung von Sprache und anderen Kulturelementen Einzug gehalten hat, wird abseits von *Powwows*, Sonnentänzen und anderen religiösen, politischen oder gesellschaftlichen Festivitäten kaum noch jemand in kulturspezifisch identifizierbarer Tracht, also Federschmuck und lederner Fransenkleidung, angetroffen. Ethnische Identität beruht eben nicht nur auf Äußerlichkeiten, sondern auf einem Gefühl von Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, die ihre eigenen Geschichten lebendig erhält, teilt und sich darüber hinaus in der Gegenwart als Einheit verortet. In den Worten von Stacey Runner, einer kulturbewussten *Standing-Rock-Lakota*-Lehrerin und Traditionalistin:

> »… we're not living in Tipis any more. You know people have that misconception when they come and say, you know, where are the Tipis, where are the Buffalos? We're still here but we have regular homes like other people as well too. You know we're contemporary but we still hold and still have our sacred ceremonies, our sacred songs and dances and our rich culture, but we don't live out in the open prairies in the Tipis anymore.«[39]

4. Schlussfolgerung

Die Spielzeugindianer aus Plastik oder Zinn verkörpern Indianerbilder bestimmter historischer Epochen. Zwei Typen ließen sich in der Sammlung des Salzburger Spielzeug Museums identifizieren: Waldland- und Prärieindianer, wobei letztere wesentlich stärker repräsentiert waren und daher im Zentrum der Analyse standen. Bei äußerlicher Betrachtung der Figuren wurde klar, dass sich in ihrer Darstellungsweise Idealbilder eurozentrischen Ursprungs widerspiegeln. Fast ohne Ausnahme handelt es sich dabei um Krieger oder Jäger, die mit der Bedienung von Büchse, Pfeil und Bogen oder einer anderen Waffe beschäftigt sind oder diese zumindest einsatzbereit mit sich tragen. Sowohl die Darstellungen des in diesem Beitrag kategorisierten Waldlandtyps, die bei ihrer Archivierung seitens des *Salzburger Spielzeug Museums* mit *Irokesen* in Verbindung gebracht worden sind, als auch die der berittenen Prärieindianer beruhen in ihrer Gestaltung auf Überlieferungen historischer Quellen der kolonialisierenden Europäer_innen, Euro-Amerikaner_innen und Kanadier_innen, die in Wild-West-Geschichten, -Malereien, -Plastiken und -Spielfilmen (zuzüglich der persönlichen Note der jeweiligen Urheber_innen)

39 Runner, Interview 9.10.2017.

medial reproduziert wurden und werden. Wie eingangs erläutert, orientieren sich diese Darstellungen vordergründig an den Interessen ihrer westlichen Produzenten und ihres Zielpublikums, wodurch sich einseitige Darstellungen und Narrative verfestigt haben und realpolitische Bezüge vernachlässigt bleiben. In Hinblick auf die Vermittlung historischer Inhalte weisen die Wild-West-Spielfiguren daher sehr beschränktes Bildungspotenzial auf und wirken damit eher mystifizierend und stereotypisierend als differenzierend. Die Assoziation des Labels »Indianer« mit einseitigen Idealbildern und westlichen Narrativen hat sich im kollektiven Bewusstsein westlicher Gesellschaften bereits derart verfestigt, dass selbst die tatsächlich dahinterstehenden Mitglieder von indigenen Gesellschaften, welche dem Genozid an ihren Vorfahren (der Schätzungen zufolge 90 % indigener Leben kostete) zum Trotz großteils bis heute fortbestehen, sich selbst im Lichte der über Jahrhunderte hinweg dominanten kulturellen Fremdzuschreibungen wahrnehmen. Indianer heutzutage entsprechen aber eben nicht dem Zerrbild jener mit einem kurzen Zeitabschnitt in der Vergangenheit konnotierten indigenen Menschen und erfüllen nicht die damit verbundenen Erwartungshaltungen gegenüber »indianischem« Dasein. Zwar werden manche Traditionen aus der frühen Kolonialzeit und davor bis heute in einer gegenwärtigen Version fortgeführt, doch leben die *Native Americans* in unserer gemeinsamen Gegenwart und verhalten sich – angesichts einer sich globalisierenden Welt – auch dementsprechend mehr oder weniger angepasst. Auf Basis enttäuschter Idealbilder den über 500 staatlich anerkannten wie auch den unzähligen nicht anerkannten indigenen Gruppen ihre ererbte ethnische Identität und kulturelle Authentizität abzusprechen, wie dies auch Donald Trump 1993 versuchte, stellt eine Problematik dar, mit der sich indigene Menschen Nordamerikas bis heute in ihrem Lebensalltag konfrontiert sehen. Dies gefährdet auf eine ernstzunehmende Weise ihre Souveränitätsrechte. Denn wie zur Anerkennung von Identität bedarf es auch zur Anerkennung der damit einhergehenden Rechte der Zustimmung von außerhalb wie innerhalb der betroffenen Gruppe.[40]

Am Beispiel der historischen Entwicklung der *Lakota*-Gesellschaft wird klar, dass europäische Kolonialisierung von Beginn an indigene Lebensbedingungen in Nordamerika beeinflusst hat. Diese Dynamik setzt sich bis heute fort und reproduziert koloniale Machtstrukturen, an deren Spitze die Regierungen Kanadas und der USA als dominante Instanzen Entscheidungen treffen und Polizzen delegieren, die den Handlungsspielraum marginalisierter indigener Gruppen definieren. Die Kolonialisierer waren und sind bis heute von co-konstruktivem Charakter für die Identitätsbildung der diversen indigenen Gruppen, die ebenfalls von Europäern zu »Indianern« ernannt und gemacht wurden. Identität konstituiert sich immer aus einem Austauschverhältnis heraus – das »Ich« definiert sich erst durch den Ver-

40 Vgl. Barth, 1998.

gleich mit dem Gegenüber als anders- bzw. eigenartig.[41] Nun ist aber das Verhältnis von US-Amerikaner_innen zu »Indianer_innen« bei einer Gesamtbevölkerung von rund 325.000.000 abzüglich der schätzungsweise 6.000.000 *Native Americans* gerundet bei circa 1:54 angesiedelt. Angesichts dieser Zahlen ist es kaum verwunderlich, dass die überwiegende Mehrheit der Amerikaner_innen ohne indianischen Hintergrund wenig bis gar keinen Kontakt mit indigenen Menschen pflegt und dementsprechend hauptsächlich auf Informationsversorgung durch Mainstream-Medien angewiesen ist.

Vor diesem Hintergrund tun sich ethische Fragen auf: Wäre es nicht an der Zeit, *Native Americans* selbst entscheiden zu lassen, wie sie repräsentiert werden möchten, oder sie bei der Auf- und Verarbeitung geteilter Geschichte zumindest zu beteiligen? Ist es vertretbar, aus stereotypen Indianerdarstellungen als außenstehende Person oder Firma Kapital zu schlagen? Sind Darstellungen von Indianern, die einem ethnozentrisch definierten Idealtyp entsprechen und diesen verklären, anstatt ihn kritisch reflektiert zu repräsentieren, heute noch legitim?

Der Autor schließt sich jedenfalls der Meinung indigener Intellektueller an,[42] dass das Recht auf materielle wie immaterielle Vermarktung ihrer Geschichte den Betroffenen zusteht, die mit den damit verbundenen Konsequenzen leben müssen. Wie bereits der Anthropologe Erik Wolf in »*Europe and the People without History*« überzeugend argumentierte, sind Gesellschaften nicht statisch und in ihrer Entwicklung isoliert, sondern in der Regel im Austausch mit anderen immer in Veränderung begriffen.[43] In diesem Sinne hofft der Autor, einigen interessierten Leser_innen neue Erkenntnisse geliefert zu haben, um ihre bisherigen Vorstellungen von »Indianern« neu zu ordnen. Das letzte Wort in dieser Angelegenheit sei Evelyn Mercedes-Brenner überlassen, *Miss Native Nations* von 2009, Nachfahrin von *Sitting Bull* und seinem Zeitgenossen, dem *Hunkpapa-Lakota*-Heerführer *Gall*, die als Angehörige des *Standing Rock Sioux Tribe* im Stammesreservat in Norddakota lebt:

> »If you're ever curious and you really wanna to know, and you don't want to see the Romantic Indian riding on the sunset along the prairie, come to Standing Rock. Come stay with us. You're welcome to be here. You're welcome to walk with us, eat with us, talk with us. […] We see a lot of these videos on Youtube where in different countries, especially over in Europe, there's these glamorized Non-Native Powwows and different things like that. And, looking at them, being from that culture, it's kinda like ›Is that really what they think of us?‹ And so, if that really is what you think of us, I encourage you to come over, come Stateside. Or, if you are Stateside come to the Rez anyway and see. Learn for yourself. Come see why we

41 Vgl. ebd.

42 Vgl. Deloria, 1998; ebd., 1969; Smithers, 2015.

43 Vgl. Wolf, 1982.

do the things that we do. Come see why I wear my beadwork, and my Moccasins. Come see why my son dances, or my daughter dances. Come see my uncle sing. Listen to us while we're talking and visiting. Things like that. Come get to know us.«[44]

5. Literatur- und Quellenverzeichnis

Bibliographie

Anderson, T. L. (1995). *Sovereign nations or reservations? An economic history of American Indians*. Lanham, MD: National Book Network.

Asad, T. (1973). *Anthropology & the colonial encounter.* London: Ithaca Press. DOI: https://doi.org/10.1515/9783110806458.85.

Barth, F. (Hg.). (1998). [1969]. *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference; Essays presents the results of a symposium held at the University of Bergen, 23rd to 26th February 1967*. Long Grove, IL: Waveland Press.

Benn, C. (1998). *The Iroquois in the war of 1812.* Toronto: University of Toronto Press. DOI: https://doi.org/10.1080/03612759.1999.10528381.

Bolz, P. (1986). *Ethnische Identität und kultureller Widerstand: Die Oglala-Sioux der Pine-Ridge-Reservation in South Dakota*. Frankfurt a.M.: Campus.

Bolz, P. (1994). Indianer als Öko-Heilige? In W. Lindig (Hg.), *Indianische Realität: Nordamerikanische Indianer in der Gegenwart* (S. 47-55). München: dtv.

Bray, K. (2009). Sitting Bull und das Häuptlingstum der Lakota. In C. F. Feest (Hg.), *Sitting Bull und seine Welt* (S. 52-59). Wien: Kunsthistorisches Museum; Museum für Völkerkunde.

Deloria, P. J. (1998). Gegenwart und Zukunft. In D. H. Thomas, A. M. Josephy, W. Petermann & C. Biegert (Hg.), *Die Welt der Indianer: Geschichte, Kunst, Kultur von den Anfängen bis zur Gegenwart* (4. Aufl., S. 386-469). München: Frederking und Thaler.

Deloria, V. (1969). *Custer died for your sins: An Indian manifesto*. Norman: University of Oklahoma Press.

Dobak, W. A. (1996). Killing the Canadian Buffalo: 1821-1881. *Western Historical Quarterly, 27* (1), 33-52. DOI: https://doi.org/10.2307/969920.

Dunbar-Ortiz, R. (2014). *An indigenous peoples' history of the United States*. Boston: Beacon Press Books.

Feest, C. F. (2009). Heimkehr nach Standing Rock. In C. F. Feest (Hg.), *Sitting Bull und seine Welt* (S. 142-146). Wien: Kunsthistorisches Museum; Museum für Völkerkunde.

44 Mercedes-Brenner, Interview 13.10.2017.

Feest, C. F. (2009). Nach der Schlacht. In C. F. Feest (Hg.), *Sitting Bull und seine Welt* (S. 104-106). Wien: Kunsthistorisches Museum; Museum für Völkerkunde.

Feest, C. F. (2009). Sioux, Lakota, Hunkpapa. In C. F. Feest (Hg.), *Sitting Bull und seine Welt* (S. 16-21). Wien: Kunsthistorisches Museum; Museum für Völkerkunde.

Feest, C. F. (2009). Sitting Bull in Kanada. In C. F. Feest (Hg.), *Sitting Bull und seine Welt* (S. 110-114). Wien: Kunsthistorisches Museum; Museum für Völkerkunde.

Feest, C. F. & Bussel, G. W. van. (2009). Bison, Pferd, Tipi. In C. F. Feest (Hg.), *Sitting Bull und seine Welt* (S. 27-31). Wien: Kunsthistorisches Museum; Museum für Völkerkunde.

Flick, U. (2017). *An Introduction to Qualitative Research: 4th Edition*. London: Sage Publications.

Flores, D. (2007). Wars over Buffalo: Stories versus Stories on the Northern Plains. In D. R. Lewis & M. E. Harkin (Hg.), *Native Americans and the environment: Perspectives on the ecological Indian* (S. 153-170). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Gagnon, G. O. (2012). *Culture and customs of the Sioux indians*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Gibbon, G. E. (2003). *The Sioux: The Dakota and Lakota nations*. Malden, MA: Blackwell.

Hall, S. (1994). Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In S. Hall (Hg.), *Rassismus und interkulturelle Identität* (S. 137-179). Hamburg: Argument.

Hames, R. (2007). The Ecologically Noble Savage Debate. *Annual Review of Anthropology, 36*, 177-190. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.35.081705.123321.

Hassrick, R. B. (1992). *Das Buch der Sioux.* München: Weltbild.

Henry, D. L. (2017). *Across the Shaman's River: John Muir, the Tlingit Stronghold, and the Opening of the North*. Farmington Hills: University of Alaska Press.

Kornfeld, E. (1995). Encountering »the Other«: American Intellectuals and Indians in the 1790s. *The William and Mary Quarterly, 52*(2), 287-314. DOI: https://doi.org/10.2307/2946976.

Lindner, M. H. (2009). Männerwelt. In C. F. Feest (Hg.), *Sitting Bull und seine Welt* (S. 45-51). Wien: Kunsthistorisches Museum; Museum für Völkerkunde.

Lowie, R. H. (1982). [1954]. *Indians of the Plains.* New York: McGraw-Hill.

Lührmann, S. (2009). Das letzte Gefecht: Die Schlacht am Little Big Horn. In C. F. Feest (Hg.), *Sitting Bull und seine Welt* (S. 98-103). Wien: Kunsthistorisches Museum; Museum für Völkerkunde.

Marshall, J. M. (2004). *The journey of Crazy Horse: A Lakota history*. London: Penguin.

McGinnis, A. (2012). When Courage Was Not Enough: Plains Indians at War with the United States Army. *Journal of Military History, 76*, 455-473.

Medicine, B. (1985). Child Socialization among Native Americans: The Lakota (Sioux) in Cultural Context. *Wicazo Sa Review, 1*(2), 23-28. DOI: https://doi.org/10.2307/1409119.

Morgan, L. H. (1979). [1908]. *Die Urgesellschaft: Untersuchungen über den Fortschritt der Menschheit aus der Wildheit durch die Barbarei zur Zivilisation.* Nachdruck. Lollar/Lahn: Andreas Achenbach.

Niezen, R. (2009). *The rediscovered self: Indigenous identity and cultural justice*. Montréal, QC: McGill-Queen's University Press.

Pickering, K. A. (2000). *Lakota culture, world economy.* Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Rousseau, J.-J. & Rippel, P. (Hg.). (1998). *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen*. Ditzingen: Reclam.

Said, E. W. (1995). *Orientalism: Western Conceptions of The Orient.* London: Penguin.

Sanstead, W. (1995). *The History and Culture of the Standing Rock Ovate.* Bismarck, ND: North Dakota Department of Public Instruction.

Satterlee, J. L. & Malan, V. D. (1975). *History and Acculturation of the Dakota Indians.* Brookings: South Dakota State University.

Seidl, G. & Saxinger, G. (2016). Hunters and Gatherers in the Industrialized World (Editorial). *Journal für Entwicklungspolitik, XXXII*(4), 4-16. DOI: https://doi.org/10.20446/JEP-2414-3197-32-4-4.

Siems, M. (1998). How do you say »God« in Dakota? Epistemological Problems in the Christianization of Native Americans. *Numen, 45,* 163-182.

Smithers, G. D. (2015). Beyond the »Ecological Indian«: Environmental Politics and Traditional Ecological Knowledge in Modern North America. *Environmental History, 20,* 83-111. DOI: https://doi.org/10.1093/envhis/emu125.

Thoreau, H. D. & Richartz, W.E. (Hg.) (2010). *Über die Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat und andere Essays*. Zürich: Diogenes.

Thoreau, H. D.; Emmerich, E. (Hg.) & Fischer, T. (Hg.) (1971). *Walden oder Leben in den Wäldern*. Zürich: Diogenes.

Utley, R. M. (1998). *Little Bighorn Battlefield: A history and guide to the Battle of the Little Big Horn. Little Bighorn Battlefield National Monument, Montana.* Washington, D.C.: U.S. Nation Park Service.

Utley, R. M. (1988). Indian-United States Military Situation: 1848-1891. In W. C. Sturtevant (Hg.), *Handbook of the North American Indians* (S. 163-184). Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press.

Wolf, E. R. (1982). *Europe and the Peoples without history*. Berkeley: University of California Press.

Yellow Horse Brave Heart, Maria, Elkins, J., Tafoya, G., Bird, D. & Salvador, M. (2012). Wicasa Was'aka: Restoring the Traditional Strength of American Indian Boys and Men. *American Journal of Public Health, 102*(2), 177-183. DOI: https://dx.doi.org/10.2105%2FAJPH.2011.300511.

Onlinequellen

https://www.ddr-indianerspielzeug.de/gummi-indianer/(01.03.2020).
https://newsmaven.io/indiancountrytoday/archive/donald-trump-and-federal-indian-policy-they-don-t-look-like-indians-to-me-5_J8sXQCPEmWqXcgAr93Ew/(01.03.2020).
https://www.washingtonpost.com/video/politics/they-dont-look-like-indians-to-me-donald-trump-on-native-american-casinos-in-1993/2016/07/01/20736038-3fd4-11e6-9e16-4cf01a41decb_video.html?noredirect=on&utm_term=.62a193ef4baa (01.03.2020).

Ethnographische Interviews des Autors mit (Namen geändert):

Mecedes-Brenner, Evelyn, 13.10.2017, Länge: 29'13".
Runner, Stacey, 9.10.2017, Länge: 34'28".

Indianer spielen

Eine kulturhistorische Perspektive auf Österreich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Christoph Kühberger

> »There was a cowboy, an Indian, and a Muslim standing at the edge of the world. The Indian said my people were once great in number but now are few. The Muslim said my people were once small in number but now are great. The cowboy said that's because we haven't played cowboys and Muslims yet.«[1]

1. Annäherung

Auch ich war Indianer. Auch ich jagte mit Pfeil und Bogen durch österreichische Wälder und wähnte mich im Indianerland. Auch ich hatte im Fasching als Indianer Kriegsbemalung im Gesicht, zog bereitwillig den roten Rollkragenpullover an und stülpte mir mit dem Kostüm, auf dem ein Häuptling mit Federkrone sowie andere als typisch erachtete Symbole zu sehen waren, die Aura des Indianers über. Ein Ethnostirnband mit Feder durfte natürlich auch nicht fehlen. Cowboy war ich – meiner Erinnerung nach – nie.

Plastikcowboys und -indianer, Sachbücher sowie Filme begleiteten meinen informellen Wissenszuwachs über die nordamerikanische Vergangenheit. Auch als Historiker_in und Geschichtsdidaktiker_in ist man inmitten populärer Geschichtskulturen aufgewachsen, und es wurde einem vieles kulturell eingeschrieben und mitgegeben. Manche Teile davon lagern im »Keller« des Selbst.

In Europa über die Darstellung von *First Nations* Nordamerikas zu forschen, hält durchaus eine Vielzahl an zu beachtenden Momenten bereit, die sich trotz einer bewusst reflektiert und selbstkritisch angelegten europäischen Perspektive

1 Hierbei handelt es sich um einen Witz, der von einer lokalen Radiostation in Phoenix/Arizona (2002) gesendet wurde. – Zitiert nach: Yellow Bird, Autumn 2004, 44.

ergeben. Letztlich handelt es sich um einen Diskurs mit Hierarchiegefälle, der seine Ursprünge in einer imperial-kolonialen Auseinandersetzung zwischen europäischen Einwanderer_innen und einheimischen *Nations* hat. Post-koloniale Sichtweisen haben bereits seit längerem die vorherrschenden Darstellungs- und Umgangsmodi relativiert, die sich seit mehr als hundert Jahren – auch in Europa – einem kolonialen Weltbild folgend kulturell verfestigt haben. Europäische Wissenschaftler_innen versuchen – nicht zuletzt seit der von Edward Said vorgetragenen Kritik – verstärkt außerhalb gewohnter, verfestigter alltäglicher Bahnen zu denken.[2]

Und obwohl es hier die Absicht ist, Spielzeug mit historischen Bezügen auf die Vergangenheit der *First Nations* hin kritisch zu hinterfragen, werden im Vollzug des wissenschaftlichen Arbeitens unweigerlich auch Stereotype visuell und narrativ wiederholt und damit wohl auch indirekt verfestigt. Aus diesem Grund wird hier versucht, zwischen Angehörigen der *First Nations* und »Indianern« zu unterscheiden, wobei letztere als spezifische imperiale Konstrukte von weißen europäischen Einwanderer_innen Nordamerikas bzw. von Europäer_innen zu lesen sind, die für eine wenig adäquate Beschreibung der einheimischen Gesellschaften und »Staaten« des amerikanischen Kontinents genutzt wurden und werden. Es handelt sich bei Indianer_innen um eine generische Form, die vor allem durch eine weitgehende Abwesenheit von *First Nations* und die Anwesenheit einer zu hinterfragenden Bricolage aus willkürlich kombinierten politischen, kulturellen und religiösen Aspekten gekennzeichnet ist.[3]

Der Beitrag versucht im Folgenden, aus einer Perspektive, die sich vor allem der Neuen Kulturgeschichte, aber auch der geschichtsdidaktischen Erforschung des Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft verpflichtet fühlt, herauszustellen, wie vor dem Hintergrund des oben beschriebenen Gefälles *Indianerspielen* in (Mittel-)Europa und insbesondre auch in Österreich in den 1950er und -60er Jahren umgesetzt wurde. Dabei werden vor allem historisch-ethnographische Zugänge aktiviert, die es – zumindest teilweise – ermöglichen, das Spielverhalten im geschichtskulturellen Kontext offenzulegen. Die materielle Kultur zu diesem Thema (insbesondre das Spielen mit Indianerfiguren) bleibt in diesen Ausführungen etwas randständig, wurde jedoch an anderer Stelle bereits vorgetragen.[4]

2. Sich als Indianer verkleiden

In Europa wurde das »Indianersein« anfänglich vor allem als »urtümlicher Augenschmaus« oder als »exotisch literarische Trope« genossen, was zu einem seltsamen,

2 Said, 1995.

3 Vgl. Welch, 2013.

4 Kühberger, 2021.

europäisch ausgeprägten Voyeurismus führte.[5] Daneben entwickelte sich im Hinblick auf das kindliche Spiel ein spezifischer Umgang mit dem Thema, der einerseits zunächst geprägt war von den Vorstellungswelten aus Berichten über interkulturelle Begegnungen, später von der Geschichtskultur.

Was es heißt, Indianer_in zu sein bzw. zu spielen, und wie man dabei aussehen sollte, das war nichts, was man in den 1950er oder 1960er Jahren in Österreich erfinden musste. Dazu gab es eine lange kulturelle Praxis. Sich als Indianer_in zu verkleiden, gehört zu einer Facette der mitteleuropäischen Kultur, die man ohne Unterbrechung und breit rezipiert bis ins 19. Jahrhundert hinein verfolgen kann. Hier sind einerseits die medialen Berichte zu erwähnen, die über die Ausdehnung des Gebietes der USA und die damit im Zusammenhang stehenden Konflikte informierten, andererseits aber auch Reiseberichte, die Aufmerksamkeit erfuhren, wie etwa der von der Weltreise Franz Ferdinands von Österreich-Este, des späteren Thronfolgers, der sich auf eine Jagdexpedition nach *Penticton* (Nordwestamerika) aufgemacht hatte. Seinen Tagebucheinträgen aus dem September 1893 kann man entnehmen, dass er offensichtlich selbst überrascht war, wie wenig seine Vorstellungen von der einheimischen Bevölkerung mit der Realität übereinstimmten:

> »Zwei Cowboys, die uns ebenfalls begleiteten, waren den Indianern ziemlich gleich adjustiert; sie trugen breitkrampige Filzhüte, Wollhemden und lange, mit Fransen besetzte Lederhosen, lederne Mokassins und merkwürdigerweise auch dicke Lederhandschuhe, die an Fechthandschuhe aus Hirschleder gemahnten und Verzierungen in grellen, gestickten Dessins aufwiesen. […] Im Indianerdorf bat ich Charley, mir eines der Häuser zu zeigen, […]. Wie staunte ich aber, als ich beim Betreten des Blockhauses statt der erwarteten Waffen, Häute und Scalps erschlagener Feinde eine Nähmaschine sowie eine Kaffeemühle und die Wände mit Ausschnitten aus illustrierten Zeitungen beklebt fand, so dass ich an den schönen Erinnerungen irre zu werden begann, die ich aufgrund der Lectüre berühmter Geschichten vom Volke der Indianer bewahrt habe.«[6]

Franz Ferdinand findet jedoch auf der Reise, die das Reisebüro *Thomas Cook & Son* organisiert hatte, auch das erhoffte Naturbild:

> »[…] die Natur ist die tägliche Herberge und man erinnert sich unwillkürlich an die in der Kindheit gelesenen Geschichten aus dem Trapper und Indianerleben […]«[7]

---

5 Wernitznig, 2007, 97.

6 Österreich-Este und Gerbert, 2013, 249 und 253. – Die Lektüre bezieht sich u.a. auf »Der letzte Mohikaner« von James Fenimore Cooper (164).

7 Bussel, 2014, 210. – Es wird darin auf eine andere nicht bei Gerbert veröffentlichte Selle vom 12. September 1890 verwiesen.

Vermutlich hatte er sich von den narrativen, aber auch inszenierten Versatzstücken begeistern lassen, die – durch viele kulturelle Filter vermittelt – den Weg nach Österreich gefunden hatten. Als Zehnjähriger hatte er auf der Weltausstellung 1873 in der Hauptstadt der k. u. k. Monarchie das eindrucksvolle »Indianerzelt« erleben können,[8] das im Prater ausgestellt wurde (Abb. 1). Das kulturell wenig gesättigte Ungetüm sollte mit einer Höhe von über 10 Metern inmitten hoher Bäume die Aura einer nordamerikanischen Kultur verbreiten. Um die vermeintliche Authentizität zu erhöhen, waren die geteerten Leinenwände des Zeltes mit bizarren Figuren und kindlichen Arabesken bemalt: Lassos, Federkronen, Tomahawks, Skalps sowie Krieger, Häuptlinge und Gauchos waren da zu erkennen. Köcher, Lanzen, Masken und Schilder dekorierten zusätzlich diese Art von »Erlebnisgastronomie«, die ein New Yorker Restaurantbesitzer konzessioniert betrieb.[9] Das Zelt wurde als »Indianer Wigwam« bezeichnet und diente als Einkehr für durstige und hungrige Messebesucher_innen.

> »Eingerichtet nach den kulturhistorisch nicht ganz stimmigen Vorstellungen seines […] Betreibers, wartete er nämlich mit ›wirklichen, kohlrabenschwarzen Mohren-Kellnern aus dem Nubierland‹ auf. Diese heftig angestaunten und von den Kindern zunächst gefürchteten ›Negergarçons‹ ersetzten die ›Rothäute‹, denn diese erschienen den Zeitgenossen für derartige Arbeiten ungeeignet, da zu ›wild‹, zu ›unzivilisiert‹ und den Weißen gegenüber zu feindlich gesinnt, während die Sklaventradition der Schwarzen zu ›einer Gewöhnung an dienende Tätigkeiten‹ geführt habe.«[10]

Weit einschneidender und breitenwirksamer für Österreich war jedoch der Besuch von Buffalo Bill in München (1890) und Wien (1890, 1906).[11] William Cody erzählte in seiner pseudoauthentischen Show eine Schwarz-Weiß-Geschichte über den Westen, über wilde Indianer und über den Sieg des Westens.[12]

Die Aufführungen in München im April 1890 warfen schon einen Schatten auf das voraus, was man auch in Österreich zu erwarten hatte. Das *Bregenzer-Tagblatt* berichtete Anfang Mai 1890 davon, welche Auswirkungen die Show auf die Jugend hatte:

---

8 Der Besuch seiner Schwester, Erzherzogin Marie Valerie, ist hingegen belegt. – Bernád, 2013 (14.10.2019).

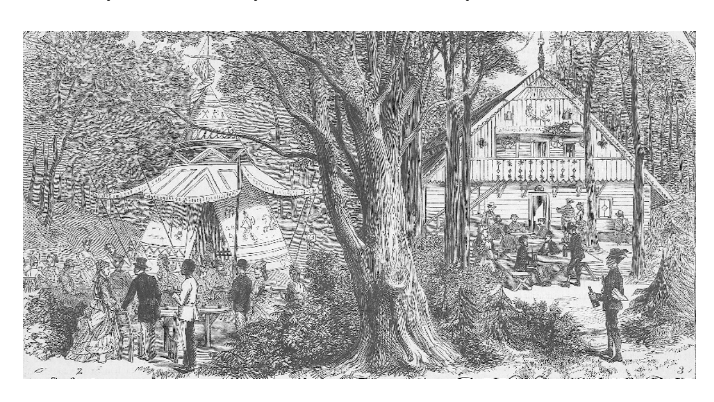
9 Vgl. ebd. (14.10.2019).

10 Breuss. Wiener Zeitung, 10.05.2014, 36.

11 Derartige »Shows« waren für das 19. Jahrhundert nicht ungewöhnlich, tourten ja schon lange andere »Völkerschauen« durch Deutschland und Österreich: Blanchard et al., 2012; Brändle, 2013; Dreesbach, 2005. – Ad Buffalo Bill in München und in Wien vgl. Drexl, 2013; Wilhelm, 2017, 88-111, 2019. – Schwarz, 2001, 207-222.

12 Denzin, 2016, 15; Wernitznig, 2007, 74.

Abbildung 1: »Indianerwigwam« (Weltausstellung 1873, Wien)



Aus: L'Univers Illustré, 25.10.1873, 684

> »Seitdem die Indianertruppe Buffalo Bill ihren Einzug in München gemacht hat, ist eine merkwürdige Bewegung unter die hauptstädtische Straßenjugend gekommen. Kreisel und Andetscher ruhen, Soldatenspiel, sowie ›Räuber und Gendarm‹ gefallen nicht mehr, dagegen sieht man jetzt, [...] ganze Horden von Knaben, welche die Gesichter beschmiert (in Ermangelung entsprechender Farbe wird Straßenkoth benutzt) den Lasso in der Hand daherstürmen und Indianer spielen. Ist ein ›Bleichgesicht‹ gefangen, so wird ihm auch der ›Scalp‹ abgenommen. Schon manche Mutter war entsetzt über den Zustand, in welchen ihr hoffnungsvoller Sprößling vom Indianerspiel nach Hause kam.«[13]

Die Linzer *Tages-Post* berichtet im Juni 1900 sogar von einem Vorfall, wonach in New York ein älterer Bube ein achtjähriges Mädchen in einen Keller gelockt und dort dessen »Scalp« tatsächlich abzutrennen versucht habe.[14] In Berlin soll laut dem Bericht der *Innsbrucker Nachrichten* im gleichen Jahr ein 15-Jähriger seinen 14-jährigen Spielkameraden beim Indianerspiel erstochen haben.[15]

Wie eine Karikatur aus dem Jahr 1909 mit einem damals gängigen Witz jedoch dokumentiert (Abb. 2), breitete sich das »Indianerspielen« auch in Österreich bei Buben und Mädchen aus.[16]

Die *Illustrierte Kronen Zeitung* berichtet 1929 gar von einem Fall, bei dem vier ca. 16-jährige Burschen, die als »romantisch veranlagt« beschrieben wurden und die »für Indianergeschichten viel übrig« gehabt hätten, von Wien ausrissen waren, um

13 Bregenzer Tagblatt, 04.05.1890, 2.

14 Tages-Post, 03.06.1900, 5.

15 Innsbrucker Nachrichten, 15.01.1909, 11.

16 Hans Jörgels Fliegende Blätter, 15.01.1909, 5.

Abbildung 2: Zeitungswitz (Niederösterreich, 1909)



Aus: Hans Jörgels Fliegende Blätter, 15.01.1909, 5

bei Hardegg an der Thaya »Indianer [zu] spielen«: »In den Erdhöhlen an den Ufern des Flusses wollte man an Lagerfeuern hausen und ein freies, ungebundenes Leben führen.« Nach den Burschen fahndete die Polizei.[17]

Auch in der Studie »Die Arbeitslosen von Marienthal« (1931/32) hat sich im Rahmen dort veröffentlichter Berufswünsche von Kindern ein Beispiel für die Vorlieben der Zeit verfangen. Ein Zwölfjähriger schrieb in einem soziologisch ausgewerteten Aufsatz zum Thema »Gedanken über Arbeitslosigkeit«:

> »Ich will ein Flieger, Unterseebootkapitän, Indianerhäuptling und ein Mechaniker werden. Aber ich fürchte, es wird schwer sein, einen guten Posten zu finden.«[18]

Ohne hier weiter darauf einzugehen, sei hier auch noch auf die Verbreitung von Karl May Romanen hingewiesen, die mit den darin entwickelten Indianergeschich-

17 Illustrierte Kronen Zeitung, 01.03.1929, 3.
18 Jahoda et al., 2018, 78.

ten den Hype – zumindest in bürgerlichen Schichten – im deutschen Sprachraum zudem befeuerten.[19]

Aber nicht nur in schriftlichen Quellen lässt sich die europäische Vorliebe für das Indianerspielen aufspüren, sondern auch in vielen Fotografien, die Kinder als Indianer_innen verkleidet zeigen. In vielen Fällen handelt es sich dabei um Faschings- bzw. Karnevalskostüme. Einige Fotos dokumentieren jedoch, dass auch außerhalb der »verkehrten Welt« Kinder als Indianer_in verkleidet spielten. Es sind die Straßen der Städte, die Gärten oder andere natürliche Umgebungen, die dazu anregen, in die Rolle von Indianer_innen zu schlüpfen.

Den Ursprung dieses Verkleidens findet man durchaus in Nordamerika. Es kann dafür auf ganz unterschiedliche Traditionen verwiesen werden – die wohl bekannteste ist jene der »Boston Tea Party« (1773). Einwanderer aus Europa, die sich als Indianer verkleideten, um sozialen oder ökonomischen Protest zum Ausdruck zu bringen, waren zu dieser Zeit nichts Neues mehr. Denn neben derartigen Inszenierungen als Indianer im Sinn einer Kritik der kolonialen Abhängigkeiten, nutze man auch den Karnevals als Variante des Protests. Philip J. Deloria streicht hervor, dass beide Rituale, die eine innere Verbindung miteinander hatten und oft ineinander übergingen, bestehende Strukturen bzw. Normen kritisierten, indem sie diese auf den Kopf und damit auch ihre althergebrachte Autorität in Frage stellten. Sich als Indianer zu verkleiden, offerierte den Zugewanderten im späten 18. Jahrhundert eine Möglichkeit, um eine revolutionäre Identität – vor allem gegenüber dem kolonialen Mutterland bzw. Europa – zu imaginieren und vorzuführen:[20]

> »They began to transform exterior, noble savage Other into symbolic figures that could be rhetorically interior to the society they sought to inaugurate. In short, the ground of the opposition shifted and, with them, national self-definition. As England became a them for colonists, Indian became an us.«[21]

Diese Identitätskonstruktionen der weißen europäischen Einwanderer_innen dienten nun dazu, sich von den europäischen Kolonialverwaltungsstrukturen abzusetzen und sich als legitime Erb_innen und Besitzer_innen Amerikas zu etablieren. Gleichzeitig war dies jedoch auch ein weiteres Feld, in dem durch verengte kulturelle Wahrnehmungen Indianer_innen »geschaffen« wurden, die eben nicht realen Angehörigen der verschiedenen *First Nations* mit ihren jeweiligen kulturellen Besonderheiten entsprachen, sondern einem Zerrbild, welches auf verschiedensten mentalen Bildern und Stereotypen beruhte.[22] Die damals etablierten Bilder hatten große Auswirkungen und leisteten einer weit verbreiteten

19 Vgl. Beneke, 2007.

20 Deloria, 1998, 11-15.

21 Ebd., 21-22.

22 Ebd., 20. – Vgl. auch: Strong, 2013, 125-141.

undifferenzierten Wahrnehmung der *First Nations* in Amerika und in Europa Vorschub.

Ähnlich verzerrte Vorstellungen von *First Nations* tauchen auch in späteren Phasen der US-amerikanischen Geschichte auf. Vor allem Klischees des »edlen Wilden« oder des »ökologischen Indianers« sind dabei ebenso problematisch wie die Umdeutungen der späten 1960er Jahre im Zusammenhang mit dem *Summer of Love* (1967), in dem man Indianer-Fotos auf Plakaten dazu nutzte, eine Gegenkultur, einen eigenen »tribe« zu etablieren.[23]

Was zeigt sich jedoch in (mittel)europäischen Fotografien vom 20. bis ins 21. Jahrhundert? Letztlich werden bereits vorhandene Stereotype und Klischees in Verkleidungen weiter zugespitzt bzw. essentialisiert – und dies bereits um 1900. »Indianer_in sein« kann dabei als »fremd sein« bzw. als Entfremdung von der eigenen Kultur verstanden werden. Diese Praktiken

> » […] helfen, komplexe Strukturen zu vereinfachen, und bestätigen ebenfalls die Werte der eigenen Kultur. Gleiche Bilder können jedoch unterschiedlich interpretiert und genutzt werden. Daher ist es wichtig, Klischees zu erkennen und zu hinterfragen oder ihre Wandlungsfähigkeit aufzuzeigen – um das ›Gegenüber‹ besser kennen zu lernen. Verkleidungen greifen stereotype Vorstellungen auf und zeigen oft, was einen im Alltag beschäftigt. Sie ›sprechen‹ über Geschlechterrollen, Status oder [darüber,] wie jeder sich selbst sieht. Die einen wollen sich vom Täglichen befreien, andere verwirklichen ein Ideal.«[24]

Es ist zu beobachten, dass Indianer_innen in Europa im 20. Jahrhundert auch mit einer »anderen« Hautfarbe wahrgenommen wurden. Einen wichtigen Hinweis darauf liefern die »*redface*«-Verkleidungen, die in Europa vor allem am Beginn des Jahrhunderts nachweisbar sind, sich aber auch im 21. Jahrhundert noch zeigen.[25] Es handelt sich dabei vor allem um Maskeraden, die im Fasching oder beim Film bzw. bei Theateraufführungen beobachtbar waren (Abb. 3). So sind schon für 1895 Fotos aus München überliefert, auf denen sich Mitglieder eines Wild-West-Klubs, der sich im Nachlauf zum Erfolg der Buffalo-Bill-Show etabliert hatte, mit dun-

---

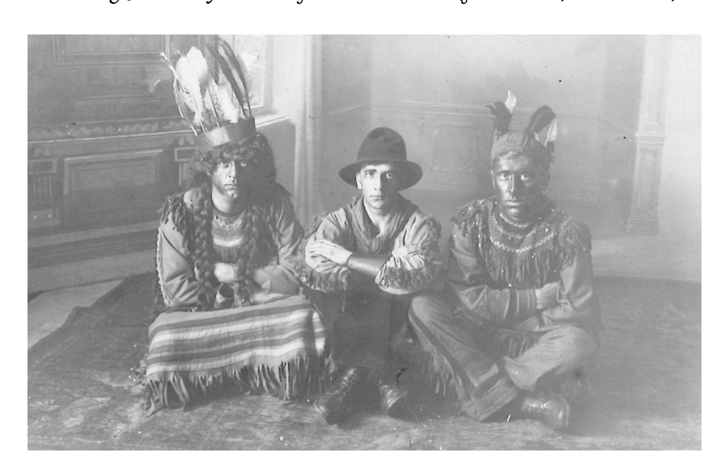
23 Vgl. Terry, 2017, 35; Deloria, 1998, 154-180.

24 Seim, 2016, 70-71.

25 Eine Studierende legte mir ein Foto von sich aus dem Jahr 2007 vor, das in einer kleinen Gemeinde am Stadtrand von Salzburg aufgenommen wurde und sie im Alter von 11 Jahren zeigt. In einem vermutlich industriell gefertigten Indianerinnenkostüm tritt uns ein Mädchen mit schwarzen Zöpfen und Stirnband entgegen, dessen Gesicht dunkelbraunrot bemalt und zudem mit Kriegsbemalung versehen ist. Hände und Hals, die nicht bemalt wurden, heben sich stark vom Gesicht ab.

kel geschminkten Gesichtern abbilden ließen.[26] Es ist jedoch nicht eindeutig, ob es sich hier um einen rassistischen Diskurs handelt, der die sich seit dem späten 19. Jahrhundert etablierenden Rassetheorien widerspiegelt, oder um ein Spielen mit ethnischen Identitäten und damit mit dem Fremden.[27] Fest steht, dass damit ein massives »*othering*« betrieben wird und sprachlich-symbolische Markierungen (»*redskin*«/»Rothaut«[28]), auch wenn sie ursprünglich als Selbstbeschreibungen fungierten,[29] farblich im Gesicht umgesetzt wurden.[30]

Abbildung 3: Cowboy mit »redfaced« Indianern (frühes 20. Jahrhundert)



Fotopostkarte aus der Privatsammlung Kühberger

Es sind jedoch eher die privaten Aufnahmen, die einen Einblick in die kindliche Spielwelt liefern. »Indianer_in sein« bedeutet dabei, typische Requisiten zu besitzen (Federkrone, Pfeife, Pfeil und Bogen) und im Idealfall auch ein richtiges

26 So existieren Belege für 1895, 1913/14 und 1919: Wilhelm, 2019, 30, 38 und 98-99. – Auch Belege aus dem Umfeld von karnevalesken/ethnophilen Vereinen aus Köln dokumentieren »redfacing«: Hartmann et al., 1991, 68-69, 84, 130 und 136.

27 So verweist etwa Antelyes darauf, dass jüdische Artisten, die in den USA als »redfaces« auftraten, einen anderen Stellenwert hatten als »blackfaces«: »[…] redface transferred the question of American Jewish identity from the category of race to the category of ethnicity, a shift that placed the immigrant in an ultimately more advantageous, if more complicated, position with regard to assimilation.« – Antelyes, 2009, 23.

28 Auch Franz Ferdinand nennt die Indianer bereits 1893 so. Eintrag im Tagebuch vom 12.9.1893. – Vgl. Österreich-Este % Gerbert, 2013, 250.

29 Vgl. Goddard, 2005.

30 Es ist auffällig, dass die Kritik am »redface« vor allem auch rund um die dichte Diskussion um Maskottchen im Sport geführt wird. – Vgl. Billings & Black, 2018, 126-127 und 160-162; Guiliano, 2015.

Kostüm, das in der Regel amerikanischen Lederhemden/-hosen mit Fransen nachempfunden ist. Fotos aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zeigen zudem, dass Indianerspielen nicht in jedem Fall eindeutig geschlechtliche Festschreibungen besaß. Auf den Fotos sind sowohl Mädchen als auch Buben zu sehen, die in aufwendigen, »schönen« Kostümen für die Fotos posierten. Von den Fotos lässt sich wohl ein eher privilegierter gesellschaftlicher Status ableiten (Abb. 4), der mit dem Preis, den derartige Fotos in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hatten, einhergeht. Auch die mitabgelichteten Bildhintergründe deuten in diese Richtung.[31]

Abbildung 4: Indianer_in und Cowboy (erste Hälfte 20. Jahrhundert, Deutschland)



Fotografie aus der Privatsammlung Kühberger

31 Die Analyse beruht auf einer Fotosammlung von Christoph Kühberger, die zu diesem Zweck angelegt wurde.

Wie normalisiert Indianerspielen in den 1930er in Österreich war, kann man an einem Foto aus Salzburg (1935) ablesen (Abb. 5), aber auch anhand der österreichischen Publikumszeitschrift »Mocca« aus Wien im März 1938 nachvollziehen. In einer kurzen Lesegeschichte der Zeitschrift über vier Kinder, die sich an ein breites Publikum wandte, wird vom Indianerspielen erzählt.[32] Die Handlung rund um Häuptling Peter »Scheckige Forelle«, »Krummfuß« und eine kleine »Squaw« lässt erkennen, dass die Beschreibung des Indianerspielens eigentlich nur literarisches Beiwerk darstellt, um in einer despektierlichen Indianersprache[33] Alltagserlebnisse der Kinder vorzutragen.

Auch während des NS-Regimes kommen Indianerkostüme nicht aus der Mode. Einige Beispiele sind dafür belegt.[34] Auch Spielzeugbastelbücher lieferten dazu entsprechende Anleitungen.[35] Die nationalsozialistische Ideologie instrumentalisierte überhaupt das Indianerspielen für eigene Zwecke. Man setzte es bewusst mit Kriegervorstellungen in Verbindung, um soldatische Ideale (»Krieger«, »tapfere Urahnen«) zu befördern und auch den »heldenhaften Kampf eines Volkes, das trotz schärfsten Widerstandes nicht stark und einig genug war, dem Vordringen der Weißen standzuhalten.«[36]

> »Playing Indian in the Nazi era, therefore, was seen as a necessary, early phase in a future soldier's training and promoted in officials of the Hitler Youth such as Der Pimpf or Die HJ. [...] The Nazis actively employed Indian warrior imagery to profit from Indianthusiasm and to propagate militaristic ideals. The Indian scout and warrior were role models for German children as well as for soldiers, as much as they were concrete images among German war correspondents. They were employed to denote exceptional soldering in German war reports, and they served as models for propaganda images depicting both heroes and helpless victims in Nazi Germany.«[37]

---

32 Auffermann, 1938.

33 Etwa erkennbar in den Namen der Kinder und in folgenden Zitaten aus dem Text: »Auch heute hockten die Knirpse auf ihren Jagdgründen wie Türken.« (S. 39); »Ich kam gestern früh durch eine feindliche Gasse und dabei ging ein Fenster in Trümmer [...] Eine böse Frau wollte mit mir zu meinen Ahnen, als ich aber sagte, meinem Vater würde es Spaß machen, er sei Glaserer, ließ sie mich frei.« (S. 41).

34 Einen Bericht zum privaten Indianerspielen unter dem Nationalsozialismus lieferte: Schörken, 2006, 70-72. – Darin wird auch deutlich, dass nicht Karl May die Vorlage für das Spielen war, sondern Tecumseh-Bücher von Fritz Steuben (eigentlich Erhard Wittek), die durchaus als vom Nationalsozialismus beeinflusst gelten. – Vgl. Kaminski, 2001.

35 Grissemann, 1936, 44-46.

36 Jacobs, 1938, 3.

37 Usbeck, 2015, 182-184. – Man konnte dabei bequem an ältere etablierte Denkstrukturen aus dem Ersten Weltkrieg anschließen, in dem das Militär bereits mit diesen bekannten Bildern

Abbildung 5: Salzburger Kinder (1935)



Stadtarchiv Salzburg

Im Unterschied zu den Fotos aus dem frühen 20. Jahrhundert ist ersichtlich, dass es sich bei den abgebildeten Kindern in den 1930er/40er Jahren um ganz andere soziale Schichten handelt. Nicht das perfekte Kostüm im biederen Garten, sondern eher nüchterne Realitäten im Fasching kann man auf den Bildern erkennen. Es sind wieder die Federkrone und die Western-Fransen, die den Indianer kennzeichnen. Die Bewaffnung verändert sich jedoch. Es sind Gewehre und Pistolen zu erkennen sowie andere Utensilien wie etwa Schilde. Hervorzuheben ist auch der selbstgebastelte Hofbräuhaus-Rundschild, der sich damit als Eigenbau zu erkennen gibt,

---

sprachlich und motivational operierte. – Vgl. Usbeck, 2015, 172-177. – Vgl. auch Penny, 2013, 164-172.

sowie der eher an mittelalterliche Schilde erinnernde Schild mit aufgemalter Hacke und aufgemaltem Messer.[38]

Letztlich kann man trotz der unterschiedlichen Zeitpunkte, an denen hier »Indianerspielen« beobachtet wird, eine stereotype Erstarrung bestimmter Facetten erkennen.[39] Ein künstlerisch anmutendes Foto aus 1948 aus einem Salzburger Alpental verdeutlicht das ebenso[40] wie Aufnahmen aus der Stadt Salzburg. Beim Kinderfasching in St. Elisabeth (Stadt Salzburg) ist 1953 auch ein Indianer unter den Narren zu erkennen (Abb. 6). Er trägt abgetragene Hausschuhe, schwarze Socken und eine gestopfte Fransenhose, dazu einen quergestreiften Kinderpullover, auf dem ein stilisierter Ethnogürtel befestigt ist. In diesem stecken eine Hüpfschnur (als Lasso?), ein Messer und eine Hacke aus Holz. Der Indianer hat einen Bogen umgehängt und sein Gesicht ist mit zwei Strichen auf der Stirn und je einem Strich auf der Wange als Kriegsbemalung verziert. Auf dem Kopf trägt er eine weiße Federnkrone. Betrachtet man alle Fotos, die von diesem Faschingsfest gemacht wurden, so ist er das einzige Kind, das sich als Indianer verkleidet hat.[41] Dennoch ist dieses Bild ein Beleg für die Permanenz des »Indianers« als Konstrukt, vor allem auch zeitlich vor dem großen Hype um den Wilden Westen, der in den 1960er Jahren einsetzt.

Wie positiv die Faschingskostüme von Kindern in Salzburg auch noch im 20. Jahrhundert wahrgenommen werden mochten, an ihnen klebt ein verdichtetes Konstrukt. Christina Welch würde von einem psychologischen Schema sprechen, dem die europäische bzw. weiße Überlegenheit gegenüber den amerikanischen *First Nations* eingeschrieben ist und durch abwertende, abfällige Sprachhandlungen (mutig, Krieger, Squaw etc.) und visuelle Aktualisierungen perpetuiert wird.[42] Hierin unterschiedet sich die bekannte Verdichtung in Indianer-Kostümen aus dem 17. Jahrhundert wenig bis gar nicht von den Formen im 20. und 21. Jahrhundert.[43] Dass dabei sowohl Faszination als auch eine wohlwollende Überhöhung eine Rolle spielen, ist insofern argumentativ wenig brauchbar, da mit diesen vermeintlich positiven Hinwendungen nur ein popkulturelles Konstrukt gemeint

38 Vgl. Fotografien aus der Sammlung Kühberger.

39 Diese Stereotype stammen teilweise direkt aus einer neuzeitlichen Kultur. So gab es schon im Karneval im Fürsterzbistum Salzburg am Beginn des 17. Jahrhunderts verkleidete Indianer, und auch in der Neuen Residenz wird in Salzburg eine Allegorie gezeigt, die bereits mit diesen Elementen spielte. – Rainer, 2012, 79-80 und 251; Romberg (28.10.2019) – Ähnliches findet man auch aus Meißner Porzellan: West und National Museum of the American Indian, 2000, 17 – Damit entspricht das Indianerbild typischen Darstellungen, wie sie auch bereits im 16. Jahrhundert üblich waren. – Vgl. auch Colin, 1988, 43.

40 ÖNB, Inventarnr. FO600063/11.

41 Stadtarchiv Salzburg, 1953.

42 Vgl. Welch, 2013, 103.

43 Vgl. Kühberger, 2016b, 209-211; Rainer, 2012, 79-80.

Abbildung 6: Kinderfasching, Salzburg (1953)



Stadtarchiv Salzburg

ist, das keine kulturelle Entsprechung in den *First Nations* findet. Darüber hinaus wird heute noch ein weiteres Moment kritisiert. Arlene Hirschfelder hält dazu fest:

> »While children frequently dress up to play a cowboy, nurse, or fire fighter, these are occupations. Being American Indian is not a profession or vocation. It is a human identity, tribally specific and integral to Native personhood and nationhood.«[44]

Folgt man der ethnologisch-empirischen Nachschau von Thomas Schneider, der sich dafür interessierte, ab wann Indianer- und Cowboykostüme in Deutschland eine Konjunktur im Fasching erlebten, so kann er aufzeigen, dass diese Kostüme im Privaten vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg eine Verbreitung fanden mit einer Spitze in den 1950er und 1960er Jahren. Seine Daten, die auf einer – lange nicht ausgewerteten – Befragung von Gewährsleuten in Gemeinden aus 1974/75 beruhte, konnte zeigen, dass die räumlichen Verbreitungsprozesse sehr schnell abliefen und dabei besonders auf das Interesse von männlichen Jugendlichen stießen. »Die Popularisierung der Cowboy- und Indianerverkleidungen fällt recht exakt in eine Zeitspanne, in der die massive mediale Verbreitung des Western-Genres stattfin-

44 Hirschfelder & Molin, 22.02.2018 (21.10.2019) – Vgl. auch Hirschfelder, 1999, 158-159.

det, das zwischen 1950 und 1960 zum erfolgreichsten Filmgenre in der BRD avanciert. Insgesamt kamen in diesem Jahrzehnt 632 Western-Filme in die Kinos […].«[45]

Davon deutlich unterscheiden kann man Fotoaufnahmen, die nicht im Fasching erstellt wurden. Die Natur ist dabei immer wieder ein wichtiges Inszenierungselement für den Hintergrund. Die Attribute der Indianer verändern sich wenig (Federschmuck, Fransenoutfit, Hacken, Halsketten), wenngleich die Gesichtsbemalung weniger stark als Element hervortritt als im Fasching. Auch ist auffällig, dass das Augenmerk nicht auf eine Gesamtkomposition der Figur gelegt wird, sondern offensichtlich die Spielbarkeit der Rolle und das gemeinsame Spielen und damit auch Teilen der verfügbaren Requisiten wichtig sind.

Eine Fotoserie aus einem privaten Album aus der zweiten Hälfte der 1940er Jahre zeigt fünf Buben in der Stadt Salzburg. Spannend ist, dass nicht alle Fotos starre Posen zeigen, sondern auf ihnen auch dynamische Momente eingefangen wurden. Auf einem Foto stürmen die Buben auf die Kamera zu und schwingen wild ihre Messer und ihre Äxte. Sie tragen Federkronen, haben nackte Oberkörper und ihre Hosen sind teilweise mit Fransen bestückt. Ihre Freude am Spiel ist deutlich in den Gesichtern erkennbar. Auf anderen Aufnahmen zeigt sich eine Varianz der Waffen, die auch Pistolen, Bogen und Speere umfasst. Halsketten komplettieren das Bild ebenso wie über den Hosen getragene Lendenschurze (Abb. 7).

Sind die Kinder noch jünger, so dürften diesen teilweise die von ihnen bedienten Rollenklischees noch gar nicht bewusst gewesen sein.[46] Ein Foto aus Salzburg 1963 zeigt etwa zwei spielende Kleinkinder. Das Mädchen hat genau wie der Bub eine Ethno-Kette um den Hals. Er ist als Indianer erkennbar, da er eine bunte Federkrone und eine Friedenspfeife (?) im Mund hat.[47] Doch auch solche frühen und unbewussten Kontakte haben in Kombination mit den Zumutungen aus TV, Büchern, Comics, Spielsachen etc. einen machtvollen Effekt.

> »Although the initial *indian* schema taken from a toy may be weak, the stereotype will be reinforced and strengthened through continued play, through interaction with parents/carers holding the *indian* stereotype themselves, and through later presentations of stereotypical indian imagery in wilder culture.«[48]

Derartige Fotos, die zunehmend aus dem Fasching stammen und nicht aus einer Freizeitkultur, lassen sich bis in unsere Gegenwart herauf auffinden. Doch solche Fotografien zeigen meist nur einen speziellen Teilaspekt dieses Phänomens. Sie offenbaren die Äußerlichkeiten, Posen und Attribute, die man Indianern zuschrieb.

---

45 Schneider, 2016, 340.

46 Ein weiteres Foto aus dem Jahr 1949, das ein schlafendes Kindergartenkind zeigt, lagert in der ÖNB, Inventarnr. US 8752/7.

47 Stadtarchiv Salzburg, 1963.

48 Welch, 2013, 103.

Abbildung 7: Kinder spielen Indianer (Salzburg, 1940er)



Stadtarchiv Salzburg, Fotosammlung, 1224.0405

Man kann auch Orte und Anlässe erkennen, an bzw. zu denen man Indianer spielte. Das subjektive Denken der Kinder – die in diesen Verkleidungen steckten – bleibt dabei letztlich unzugänglich. Für eine kulturgeschichtliche und zumal geschichtsdidaktisch ausgerichtete Perspektive sind aber eben auch Quellen aus der Perspektive der Kinder notwendig, um sich an deren Praxis des Indianerspielens annähern zu können. Nur sie können einen Zugang zu den konzeptionellen Vorstellungen und Ideen der Kinder eröffnen.[49] Es handelt sich dabei – das versteht sich von selbst – um rare historische Quellen.

3. Der Blick des Kindes

Wie man unschwer auf den Fotos erkennen kann, waren Erwachsene oft in die Ausstattung dieser Indianer_innen involviert. Versucht man jedoch, noch stärker in die Lebenswelt der Kinder einzudringen, ist man auf historische Quellen angewiesen, die deren kindliche Perspektiven zugänglich machen. Bei der vorliegenden Analyse und Darstellung war es ein Zufall, eine derartige schriftliche Quelle benutzen zu können, die aus dem Winter des Jahres 1963/64 stammt und in Oberösterreich verfasst wurde. Es handelt sich dabei um ein liniertes Schulheft

49 Konzeptionelles (historisches) Denken: Kühberger, 2016a.

im A5-Format (Ö-Heft, Nr. 2), auf dessen grauer Umschlagvorderseite am zeittypischen Namensschild, eingerahmt von schrägen roten Strichen und unter einem roten Bundesadler, der Titel des »Büchleins« handschriftlich festgehalten wurde: »Henry der Lokomotivführer«. Ein damals 9-jähriger Bub verfasste einen schmalen »Wildwest-Roman«, der durch eine frühe Karl-May-Lektüre, das Jugendbuch »Casey Jones, der Lokomotivführer«, und die ersten Karl-May-Verfilmungen, die dem Autor in seiner Volksschulzeit jedoch nur in Form von Einklebebildchen zugänglich waren, beeinflusst war.[50] Es war für den Buben keine ungewöhnliche Handlung, da man am Ende seiner Erzählung erfährt, dass er bereits ein weiteres Büchlein mit dem Titel »Voll Gefahr durch die Wüste« verfasst hatte und weitere Bände folgen sollten. Das kindliche Spiel, das sich über das Verfassen von »Büchern« entwickelte, bestand darin, je eine umfangreiche Geschichte zu schreiben und sie mit einem gleichaltrigen Freund zu tauschen. Aus dieser Spielwelt mit intellektuellem Anspruch erwuchs eine Erzählung, die man als »Abenteuerroman« klassifizieren kann. Ohne zu sehr auf inhaltliche Details dieses unveröffentlichten Frühwerkes des österreichischen Schriftstellers Ludwig Laher (*1955) einzugehen, interessieren hier vor allem die kindlichen Vorstellungen und Phantasien über Indianer und den Wilden Westen, die sich darin verfangen haben. Der Autor stellt sich eindeutig auf die Seite der weißen Bevölkerung, die in einem fiktiven geographischen Setting des Wilden Westens mit Eisenbahnstrecken und einem Fort das Gebiet unter Kontrolle bringen möchte. Die Handlung wird im Jahr 1871 – also inmitten der Zeit der so genannten »Indianerkriege« – angesiedelt. Die Indianer werden dabei als die Gegenspieler der Weißen dargestellt, ohne in der Erzählung auch nur einen einzigen Grund dafür anzugeben, warum es Konflikte zwischen den skizzierten Gruppen gab. So treten die Indianer der Leserschaft entpersonalisiert als amorphe Gruppe entgegen. In der Schlüsselsequenz des Wildwest-Szenarios schreibt Laher:

> »Der Zug fuhr gerade von New Black nach Willingthon. Das war der gefährlichste Teil der Strecke. Ungefähr in der Mitte zwischen den beiden Stationen war ein Berg. Er hieß Monte Ton und war 2345m hoch. Links war der River Creek, ein Fluß, ungefähr so groß, wie unsere Traun. Rechts die Anhöhe des Berges.
> Als er um die Kurve kam, sah er ungefähr 30 m vor i[h]m einen Felsblock auf den Schienen. Er bremste und stieg aus, Theler und dann kam Stone. Da kamen ungefähr 20 bewaffnete Indianer aus den Büschen hervorgesprengt. Henry rief: ›Was wo…‹ Er konnte nicht mehr weitersprechen, denn er wurde gebunden und geknebelt und auf ein Pferd gebunden. Die Fahrgäste wurden komischerweise in den

50 Laher verweist auf seine frühe Lektüre von Karl May und auf das Jugendbuch mit dem Titel »Casey Jones, der Lokomotivführer«. Vermutlich war es: Haas, 1961. – Mail des Autors an Christoph Kühberger vom 24.10.2019.

> Abteilen gelassen, man nahm ihnen nur alles ab, auch die Koffer. Sie wurden gebunden und geknebelt. Stone, Theler und Henry wurden unweit des Forts mit Stricken an Bäume gebunden und geknebelt.«[51]

Die kurze Sequenz offenbart nicht nur die phantasierte Gleichsetzung von Landschaftsformen aus der Heimat des Autors mit dem Wilden Westen, sondern eben auch die Vorstellung von einer anonymen Meute der Indianer, die sich über die friedfertigen Reisenden hermachte und fesselte, ja sogar knebelte. Und obwohl die Handlungen der Indianer in der Darstellung als überaus brutal geschildert werden, stehen die letztlich überlegenen Soldaten dem nicht nach:

> »Als es völlig dunkel wurde sahen sie in der Ferne zwei lichte Punkte.Stone sagte: ›Das sind die Indianer.‹ ›Yes. Sehr unvorsichtig.‹ meinte Henry. ›Zu sicher fühlen sie sich.‹ Bemerkte Theler. Vorsichtig wurden die Indianer eingekreist. Dabei stießen einige Soldaten auf Wächter der Indianer. Einem von ihnen gelang es einen Warnruf auszustossen. ›Iiiiiiiih‹ Doch da sauste schon der Kolben auf seinen Kopf. – Die Indianer waren gewarnt. Den Soldaten blieb nichts anderes übrig als schnell anzugreifen. Die Indianer wollten fliehen. Es gelang ihnen nicht. Sie wurden alle niedergemetzelt. Bei den Soldaten wurden zwei Mann verwundet. Ein Fahrgast ebenfalls. Ein Stück wurde zurückgeritten. Dann schlug der Trupp das Lager auf und alle bis auf die zwei Dragoner die Wache hielten schliefen bald ein.«[52]

Im Schlusssatz des »Abenteuerromans« wird nochmals deutlich, dass die Zivilisation in der Stadt liegt und nicht im Hinterland, dort, wo man eben auf »wilde« Indianer trifft:

> »Als sie gegen Abend über die schmale Holzbrücke des River Creek ritten waren alle sehr froh. Sie stiegen in den Zug und fuhren weiter nach Willington.«[53]

In dieser individuellen Transformation der Geschichtskultur in eine eigene literarische Darstellung lassen sich letztlich – bei einem Kind, das offenbar früh einen besonderen Zugang zur Sprache fand – die Gefühlswelt, die Identifikation und die Parteinahme nachvollziehen. Der Tenor der das Kind umgebenden Geschichtskultur schwingt darin ebenso unbewusst mit wie die Freude daran, eine spannende Geschichte zu konstruieren, die narrativ mit Andeutungen, Überraschungen und Wendepunkten arbeitet. Es steht fast zu vermuten, dass das Inhaltliche eben nur das unbewusste Nebenprodukt einer Erzähllust war, weshalb es einen seltenen Einblick in die geschichtskulturell nicht reflektierte Gedankenwelt eines Kindes aus den 1960ern erlaubt. Doch über eine derartige historische Quelle zu verfügen, ist

51 Laher, 1963/64, 8-9.

52 Ebd., 20-23.

53 Ebd., 23.

eine glückliche Ausnahme, da solche Quellen nicht in Archiven abgerufen werden können, sondern eher aufgrund von zufälliger privater Kommunikation aufgefunden werden.[54]

4. Indianerspielen – Erfahrungen von gestern, Spuren im Heute

Im Vergleich zur Schwierigkeit des Auffindens von schriftlichen Quellen von Kindern zum Indianerspielen sind erinnernde Zugänge über verschriftlichte, teils sogar publizierte Berichte oder Oral History sicherlich eine Möglichkeit, um an grundlegende Momente des kindlichen Spielens und seiner Ausgestaltung heranzukommen. Der Vorteil von Erinnerungen Erwachsener an ihre Kindheit besteht darin, dass sie ihre in der Kindheit gemachten Erfahrungen artikulieren können und damit auch dazu im Stande sind, das Spielen selbst zu reflektieren. Während ethnographische Beobachtungen des Kinderspiels mit geschichtskulturell geprägten Spielsachen oder Interviews mit Kindern im Alter von 7 bis 13 Jahren zeigen, dass es den Kindern schwer möglich ist, das Spielen selbst differenziert zu beschreiben oder zu bewerten,[55] gelingt dies Erwachsenen im Rückblick offenbar leichter. Für die vorliegenden Erkundungen zum Indianerspielen in Österreich wurde auf verschriftlichte Erinnerungen zurückgegriffen.[56]

Vermutlich sollte man damit beginnen, dass nicht alle Kinder in den 1950er und 1960er Jahren Indianer spielten. Es gab Gegenden in Österreich, die noch nicht von der Medialisierung betroffen waren bzw. weder über Radio noch Fernseher verfügten. Dort wurde dann auch nicht Indianer gespielt.[57] Mediale Darstellungen prägten nämlich entscheidend das Indianerspielen. Es handelte sich nicht um unbewusste Momente der Rezeption, Indianer-(Rollen-)Spiele in den 1960ern beruhten vielmehr ganz stark auf einem bewussten Adaptieren oder sogar einem Nachahmen des medial Vermittelten. So berichtet Frau V. W. (*1962)

> »Beim Indianerspielen wurden Szenen von Winnetoufilmen nachgemacht z.b. an den Marterpfal [sic!] (Baum) gebunden und wir tanzten dann alle rundherum. Es

54 An dieser Stelle ist Ludwig Laher zu danken, dass er in einem zufälligen Gespräch im Zug zwischen Wien und Salzburg mir von seinen Frühwerken erzählte und sie mir im Nachlauf zur Verfügung stellte.

55 Vgl. Kühberger, 2019; Kühberger & Karl, 2021.

56 Im Sommersemester 2019 wurden Studierende gebeten, schriftliche Erinnerungen einzuholen, die im Rahmen des vorliegenden Projektes benutzt werden sollten. Dabei kam eine Anzahl von 10 Berichten zu Stande, die das kindliche Spielen erinnern. Dabei handelt es sich um erste Tiefenbohrungen, um den Versuch, mit derartigen Berichten Spielzeug und das konkrete Spiel selbst zu kontextualisieren.

57 Vgl. für Tirol Bericht Nr. 1 – Lagger, Melanie: Bericht zu Margaretha F. (*1946); für Oberösterreich: Bericht Nr. 2 – anonym (*1953); Bericht Nr. 3 – anonym (*1960).

> wurde vorher ausgemacht wer Winnetou und wer Old Shatterhand spielen durfte, und welchen Indianerstamm wir angehörten Apachen, Sioux.«[58]

Herr G. P. (*1954) berichtet über das Innviertel:

> »Wenn ich mich heute so zurückerinnere, haben wir uns in den Ferien schon immer auf Winnetou und Old Shatterhand gefreut. Heute wird es ja leider nur noch in den Weihnachtsferien ausgestrahlt, worüber ich mich sogar noch in meinem hohen Alter darüber freue und keinen Film von Karl May versäume. Das war natürlich die perfekte Vorlage für unseren Zeitvertreib in den Sommerferien; […] Die Rollen wurden auch perfekt verteilt; wir waren eine Clique von 12 Kindern, darunter auch der Bürgermeistersohn, der natürlich auch den Old Shatterhand spielte, der Sohn vom Metzger den Bösewicht, der Sohn vom Polizeiinspektor den Sheriff und meine Wenigkeit selbstverständlich Winnetou. Der Rest wurde unter Banditen und Indianer aufgeteilt.«[59]

Winnetou-Filme, entsprechende Bücher oder die einschlägigen Sammelbilder aus den Kaugummipackungen wirkten dabei besonders stark.[60] Daneben werden aber auch Bessy-Hefte[61] und »Lederstrumpf« von James Fenimore Cooper erwähnt.[62]

In der Regel spielten die Kinder in der Natur, da diese die imaginierten Bilder der Heimat der Indianer offenbar am besten unterstützte. Wälder, Bachufer oder Gärten wurden imaginativ zu nordamerikanischen Landschaften umgebaut:

> »Wenn wir uns nachmittags trafen, um Indianer zu spielen, teilten wir uns immer in zwei Gruppen ein. Jede dieser Gruppen hatte einen Häuptling und einen Medizinmann, der Rest wurde den Kriegern zugeordnet. Wir hatten im Wald zwei Lager aufgebaut. Dort errichteten wir aus Holz ein Gerüst und warfen ein Bettlaken, welches wir von meiner Mutter erbettelt hatten darüber, um ein Tipi zu bauen. Neben dem Tipi hatte eines der Lager eine Höhle, das andere war von einem kleinen Bach umgeben, so hatten beide Quartiere ihre Vorzüge. Ein ausgewählter Baum fungierte als Marterpfahl.«[63]

Man benötigte natürlich einen imaginativen Überschuss, um den Nahbereich der elterlichen Gartenanlagen in die benötigten Landschaften umzuwandeln. Josef Weiser (*1945) aus Salzburg erinnert sich so:

---

58 Bericht Nr. 7 – anonym.

59 Vgl. Bericht Nr. 4 – anonym.

60 Vgl. auch: Bericht Nr. 5 – anonym; Bericht Nr. 6. – Bericht von Josef Weiser (Salzburg); Bericht Nr. 7 – anonym; Bericht Nr. 8 – anonym.

61 Dabei handelt es sich um Hefte aus dem Bastei-Verlag, der diese Abenteuer-Comicserie zwischen 1965 und 1985 herausgab. – https://de.wikipedia.org/wiki/Bessy_(Comic) (24.10.2019).

62 Vgl. Bericht Nr. 9 – anonym.

63 Bericht Nr. 5 – anonym.

> »Oft taten wir Indianer spielen im Garten [...]. Bunte Badetücher haben wir als Mantel des Indianer-Häuptlings verwendet. Große Holleräste[64] haben wir zu Zeltstangen von Tipis/Indianerzelten zusammengebunden und Wolldecken als Zeltfelle darüber gelegt/gewunden. Brombeerstauden und Ribisel[65], Stachelbeerstauden und Himbeerpflanzen waren unser Urwald. Baustellen mit Erdhaufen, Auwald, Bachufer und der große Wald waren die Indianerwelt.«[66]

Weit unbedeutender dürfte bei derartigen Spielen die Verkleidung gewesen sein. Zwar gibt es Hinweise (z.B. Badetücher als Mantel des Häuptlings[67], Stirnbänder mit Federn[68])[69], doch stehen in den Berichten vor allem die Waffen, die selbst angefertigt wurden, im Mittelpunkt der Erinnerungen. Frau V. W. aus Oberösterreich erinnert sich an eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung bei der Vorbereitung zum Spiel:

> »Die Burschen machten sich aus Holz ein Gewehr. Wir Mädchen suchten Federn aus denen wir einen Kopfschmuck basteln konnten. Oft hat uns auch meine Oma[,] wenn sie Hühner geschlachtet hat[,] die Federn aufgehoben.«[70]

Die Faszination, die von Pfeil und Bogen, Tomahawk und Messern ausging, war offenbar so groß und typisch für das Indianerspielen, dass sie viele Erinnerungen daran nachhaltig prägte. So berichten zwei Männer davon, dass ihre Spielgruppen auch Pfeile hatten, die mit Metallspitzen versehen waren, wodurch sie die Eigenschaft erlangten, auch in Bäumen stecken zu bleiben.[71] Die weniger gefährliche Alternative bestand »aus Wassertrieben von Bäumen und Hollerstöcken«, wobei man letztere »als Schnitzstöpsel für die ›Spitze‹ der Pfeile« nutzte. »Bögen aus elastischen Haselnußästen und Spagat; mit Pfeilköchern aus Kartonrollen und Schnüren; mit selbstgeschnitzten Speeren und selbstgeschnitzten (Holz-)Messern.

64 Lies: Holunderäste.

65 Lies: Johannisbeerstauden.

66 Bericht Nr. 6. – Bericht von Josef Weiser (Salzburg).

67 Bericht Nr. 6. – Bericht von Josef Weiser (Salzburg).

68 Bericht Nr. 9. – anonym.

69 Verkleidungen wurden aber vielleicht verstärkt auch sprachlich zum Ausdruck gebracht, indem die Mitspieler einen indianischen Namen erhielten (z.B. »Weiße Feder« im Bericht Nr. 5). – Schörken rühmt sich, »Tecumseh, der zum Sprung sich duckende Berglöwe« genannt worden zu sein. Er führt weiters an »Ein Pfeil«, »Fliegende Wolke« oder »Schneller Fuß«. – Vgl. Schörken, 2006, 71.

70 Bericht Nr. 7. – anonym.

71 Vgl. Bericht Nr. 9 – anonym; Bericht Nr. Bericht Nr. 5 – anonym.

Tomahawks haben wir aus Astansätzen geschnitzt.«[72] Ähnlich wichtig ist der Marterpfahl gewesen.[73]

Was sich weniger stark in den Erinnerungen zeigt, sind Formen des konkreten »Indianerseins«. Indirekt lässt sich zwar eine kriegerische, auf Wettbewerb und Kampf abzielende Spielkultur ablesen, die sich in das Spiel der Kinder eingeschlichen hat, doch die Beschreibung von Szenen des Spielens sind rar. Es finden sich jedoch etliche kürzere Beschreibungen von Szenen, die sich an Vorbildern aus Indianerfilmen orientierten. G. P. (*1954) berichtet:

> »Wir hatten auch zwei Mädchen dabei, die die Banditen jedes Mal gefangen genommen haben und wir, als Winnetou und Old Shatterhand mit Gefolge, dann wieder befreien konnten, indem wir den Banditen am Marterpfahl das Versteck entlocken konnten.«[74]

Daneben findet man etwa auch ein Nachspielen des Alltags (z.B. am Lagerfeuer sitzen oder kochen von Tee, Speck und Kartoffeln[75]), wie man dies in Vater-Mutter-Kind-Rollenspielen beobachten kann.[76] Seltene Spuren des kindlichen Spielens beschreibt folgende Erinnerungssequenz detailreich und ermöglicht damit eine dichtere Annäherung an die konkrete Praxis des Spielens:

> »Der Medizinmann hatte immer einen Beutel mit Schafsknochen bei sich, vor Beginn der Schlacht streute er diese auf den Boden und prophezeite in einer motivierenden Rede den Ausgang der Schlacht. Mit Rabenfedern in den Haaren, Kriegsbemalungen aus Asche im Gesicht und selbst gebasteltem Pfeil und Bogen aus Haselnuss und einer Metallspitze brachen wir zur Eroberung des feindlichen Lagers auf. Wir strichen auf leisen Sohlen durch den Wald und versuchten Indianer vom gegnerischen Stamm zu fangen. Diese banden wir dann an den Marterpfahl. Einer von uns musste die Gefangenen bewachen und darauf achten, dass diese nicht von Stammesmitgliedern befreit wurden. Das ging den ganzen Tag so und wer am Ende die wenigsten Stammesmitglieder zählte, hatte verloren. Gegen Abend versammelten wir uns alle im Lager, rauchten selbst gebastelte Friedenspfeifen und testeten unsere Bögen auf ihre Schussfähigkeit.«[77]

Indianerspielen ist ein Spielanlass, bei dem man immer wieder auf Buben und Mädchen als Spielkamerad_innen stößt. Dass ins Spiel geschlechtsspezifische Rol-

---

72 Bericht Nr. 6 – Bericht von Josef Weiser (Salzburg).

73 Vgl. Bericht Nr. 4 – anonym; Bericht Nr. 9 – anonym; Bericht Nr. 5 – anonym; Bericht Nr. 7. – anonym.

74 Bericht Nr. 4 – anonym.

75 Bericht Nr. 9 – anonym.

76 Diese Art des Spielens gilt für Kinder ab dem Alter von 2,5 Jahren als typisch. – Vgl. Howard, 2017, 57-58.

77 Bericht Nr. 5 – anonym. – Vgl. ähnlich Bericht Nr. 6.

len aus der Geschichtskultur und der jeweils eigenen Kultur der Kinder hineinspielen, ist nachvollziehbar und zeigt sich in den hier besprochenen Fotografien und Berichten aus Österreich deutlich. Die männliche Dominanz im Spiel dürfte gleichzeitig eindeutig sein. Nicht nur in den Kulturen, in denen man Indianer spielt, sondern auch in den geschichtskulturell konstruierten Kulturen besitzen Männer in einem bipolaren Geschlechtermodell eine hierarchisch stärkere Position. Die Rolle der Indianer wird dabei auf die des Kriegers festgelegt.[78] Andere Rollen treten im Indianerspiel kaum auf. Damit kann man auch erkennen, dass Indianer gespielt werden oder mit Indianerfiguren gespielt wird, die – selbst wenn sie als vormodern in Erscheinung treten – immer den Moment der kriegerischen Auseinandersetzung mit dem amerikanischen Imperialismus in sich tragen.[79] Brett Rushforth hält für den historischen Kontext im 19. Jahrhundert fest:

> »Because the United States increasingly associated Indian politics with violent removal, however, it became harder for Indian groups to separate the masculine function of warrior from the more gender-neutral realm of village politics.«[80]

Es kam zur Fixierung eines einseitigen Bildes, das zudem medial verfestigt und multipliziert wurde. Dies kann etwa auch an einem unveröffentlichten Amateurspielfilm aus der oberösterreichischen Provinz belegt werden. Ernst Meinhardts Film »Der rote Büffel«, den er 1962 in Gallneukirchen unter Beteiligung einer Schar von Kindern drehte, lebt von Stereotypen und der Ikonographie des klassischen Westerngenres. Darin werden vor allem wilde, kriegerische Indianer gezeigt, die einen Cowboy gefangen halten und einen Kriegstanz aufführen, bevor sie von anderen Cowboys überlistet werden, die den Gefangenen befreien.[81]

Die Spielmittel, also die selbst gebastelten Waffen oder auch die Kostüme, haben sich nur selten erhalten.[82] Aspekte der materiellen Kultur tauchen vor allem

---

78 Es ist fraglich, ob die Rolle des Kriegers nach 1945 in Österreich ausgedient hatte oder eben nur ins Imaginative abgedrängt wurde. – Vgl. Hanisch, 2005.

79 Vgl. Kühberger, 2021.

80 Rushford, 2003, 336.

81 Der im privaten Bereich entstandene Film von Ernst Meinhardt wurde mir von Johannes Berger und Eva Meinhardt zur Verfügung gestellt.

82 Zur Herstellung gab es auch eigene Bastel- und Spielanleitungen. – Vgl. etwa: Breuer-Weber, 1966. – Das Spielzeug Museum Salzburg verfügt über ein gut erhaltenes Indianer-Kostüm mit Federkrone, das mit 1930 datiert ist. Das Kostüm lässt erkennen, dass es einmal umgenäht wurde, damit auch eine größere Person es tragen konnte. – Salzburg Museum/Spielzeug Museum, Inventar-Nr. S 4456-2010; Waffen, wie etwa Pfeil und Bogen aus Haselnussstauden, sind nicht erhalten, da diesen selbstgebastelten Gegenständen im musealen Kontext des vorigen Jahrhunderts kein besonderer Wert beigemessen wurde. In die Sammlung wurde jedoch unlängst eine Hacke aufgenommen, die ein Vater in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts für seine Kinder selbst hergestellt hat und die auch deutliche Gebrauchsspuren aufweist. – Salzburg Museum/Spielzeug Museum, Inventar-Nr. S 0338-2019.

in den Berichten der Kinder auf und sind auf einigen Fotos konserviert. Dennoch verdeutlicht der hier gebotene Einblick in Erinnerungen einmal mehr, dass ein »Spielen der Geschichte« bzw. ein »Spielen in der Geschichte« – selbst wenn es sich dabei um Zerrbilder handelt – nachhaltige Vorstellungsmuster in den Köpfen der Kinder hinterlassen hat. Der mediale Einfluss führte bereits im frühen 20. Jahrhundert zu einem Konglomerat an Versatzstücken, das kaum noch nach der Herkunft der jeweiligen Elemente zerlegbar ist.

5. Normative Aspekte

In den einzelnen Facetten des Indianerspielens lagern auch normative Bewertungen, die sich zum Teil über die Zeit hinweg soweit abgeschliffen haben, dass eine aktuelle Kritik an ihnen in den USA, Deutschland oder Österreich seitens rechtspopulistischer und konservativer Kreise als Kulturkampf in einer multikulturellen Gesellschaft verstanden und daher versucht wird, die Zusammenhänge zu negieren. Eine derartige Abwehrreaktion verstellt jedoch den Blick auf historische Kontexte des Konfliktes in Nordamerika, auf die Wissenstransfers und die bereitwillige Wiedererzählung einer massiv perspektivischen kolonialen Geschichte, in der die *First Nations* Wilde bleiben und erneut tausend Tode sterben. Es verwundert nicht, dass der Soziologe Yellow Bird von einem »genozidalen Spiel« spricht, indem er darauf verweist, dass kein anderer Konflikt oder keine andere genozidale Situation in der westlichen Kultur in Permanenz von Kindern nachempfunden wird und dabei konsequent eine bestimmte Interpretation der Vergangenheit ausgeblendet wird, ein bestimmtes Geschehen legitimierend. Es sind dabei zudem die Segmente des Gesamtzusammenhangs, die Kinder – wie in den Berichten oben gezeigt wurde – nachspielen. Auf diese Weise wird der historische Kontext, an den das Indianerspielen in Europa anknüpft, ausgehöhlt und verdrängt. Durch den hohen Grad an Abstraktheit und an Dekontextualisierung, den ein solches Spiel in seiner über einhundertjährigen Geschichte in Europa erlebt hat, wird demnach zwar der Kern und das Resultat der brutalen Auseinandersetzung ausgeblendet, gleichzeitig aber auch ein kulturell akzeptiertes Setting des Konfliktes (lies: Mordens) und eine Hierarchisierung von Kulturen (lies: »Wilde«) angeboten, das bei keinem anderen Spiel mit Vergangenheitsbezügen auf derart konkrete Kontexte zurückgeführt werden kann. Dieser Kontext wird in der Regel jedoch völlig außer Acht gelassen.

Dieses narrative Ungleichgewicht wird zudem mit rassistischen Vorstellungen unterfüttert, die gedankenlos und – durch die Erinnerung an die eigene Kindheit – melancholisch verklärt hingenommen werden. Es wird verkannt, worauf Norman Denzin verweist:

»Race is performative, contextual, and historical. Stereotypes of whiteness are tangled up in racial myth, in minstrel shows that re-play the Wild West, leading whites to look Western and Native Americans to look Indian.«[83]

Dies kann man deutlich im Umgang mit Appropriation im deutschsprachigen (politischen) Diskurs ausmachen. Im Kern – verfolgt man Medienberichterstattungen rund um den Fasching bzw. Karneval in Deutschland oder Österreich – wird die Intention dahinter jedoch wenig verstanden. Man ignoriert dabei meist nicht nur anhaltend den seltsamen Entstehungskontext der Figur des Indianers bzw. der Indianerin als Konstrukt der Immigration, und macht sich keinen Gedanken, was man wie inszeniert, sondern ignoriert zudem, dass *First Nations* weit komplexere kulturelle Systeme und Vergangenheiten aufweisen, als man sie ihnen – selbst nach Belehrungen und der Dekonstruktion dieser Bilder – zugestehen möchte. Letztlich wird damit ein koloniales Gefälle der Kulturwahrnehmung aktualisiert. Der deutschsprachige Diskurs zu Indianern und *First Nations* – nicht zuletzt im Umgang mit Spiel und Spielen – ist weit entfernt von den Dekolonialisierungsversuchen, wie sie in Nordamerika von Überlebenden der Genozide, der Mnemonizide, Kolonialisierung und Assimilation angestrebt werden.[84] Die immer gleichen, reduzierten, trivialisierten Darstellungen von Indianern_innen, die sich auf der Basis von »second-hand information«[85] über mehr als ein Jahrhundert im europäischen Spiel(zeug) auffinden lassen und gleichzeitig auch typisch für andere Felder der populären Kultur sind,[86] unterstützen unbewusst Vorstellungen, wonach es sich bei nordamerikanischen *First Nations* um Gesellschaften ohne Geschichte (»Geschichtslosigkeit«) handeln würde (»Naturvölker«).[87] Geschichtskultur bietet Bilder einer – wenn auch nicht gegenwärtigen – Wirklichkeit von *First Nations* als Indianer an, wie sie über Medien, Spielzeug oder im Spiel konsumiert und etabliert wurden. Diese Bilder dienen damit auch als Filter von zukünftigen Wahrnehmungen im Kontext der Vergangenheit. Derart formierte Wahrnehmungsfolien stehen in der Folge als Grundlage für Bewertungen oder zur Handlungsorientierung zur Verfügung.[88] Es verwundert daher auch nicht, dass kritische historische Narrative, die ganz andere Bilder der Beziehung von europäischen Kolonialisator_innen und *First Nations* zeichnen, wie man sie in Teilen der Geschichtswissenschaft oder den *Post-Colonial Studies* vorfinden kann,[89] auf wenig Gegenliebe bei Kindern und Jugendlichen (später Erwachsenen) stoßen. Sie sind mit anderen *master narratives* sozialisiert worden,

---

83 Denzin, 2016, 17.

84 Vgl. Kelly & Black, 2018; Raheja, 2010; Yellow Bird, 2004.

85 Welch, 2013, 104.

86 Vgl. Barbour, 2016; Hogger, 2018; Lutz, 1985; Peipp & Springer, 1997, 104-106.

87 Vgl. Stückrad & Leipold, 2015, 360.

88 Vgl. Kohlpoth, 2007, 29-30.

89 Vgl. Wagner, 2010.

die auf der Grundlage von Stereotypisierungen konstruiert wurden.[90] Während Irritationen von einseitigen Narrativen durch Perspektivenwechsel sicherlich leichter nachvollziehbar sind, treten vor allem jene Wahrnehmungsmuster als problematisch in Erscheinung, die auf (Über-)Identifikation oder der Annahme beruhen, dass Indianer ohnedies die besseren Menschen innerhalb der bipolaren Welt des Wilden Westens waren.[91]

6. Literatur- und Quellenverzeichnis

Antelyes, P. (2009). »Haim Afen Range«: The Jewish Indian and the Redface Western. *MELUS: Multi-Ethnic Literature of the U.S.*, *34*(3), 15-42. DOI: https://doi.org/10.1353/mel.0.0047.

Auffermann, W. (1938). Indianer. *Mocca* (3), 39-41.

Barbour, C. A. (2016). *From Daniel Boone to Captain America: Playing Indian in American Popular Culture*. Jackson, MS: University of Mississippi Press. DOI: https://doi.org/10.14325/mississippi/9781496806840.001.0001.

Beim Indianer spielen (15. Januar 1909). *Innsbrucker Nachrichten*.

Beneke, S. (2007). *Karl May: Imaginäre Reisen.* Bönen: Kettler.

Bernád, Á. Z. (2013). *Wigwam.* Österreichische Akademie der Wissenschaften, verfügbar unter www.wiener-weltausstellung.at/wigwam.html (21.12.2020).

Billings, A. C. & Black, J. E. (2018). *Mascot nation: The controversy over native American representations in sports*. Urbana: University of Illinois Press. DOI: https://doi.org/10.5406/j.ctv6zdc19.

Blanchard, P., Bancel, N., Boëtsch, G., Deroo, É. & Lemaire, S. (2012). *MenschenZoos: Schaufenster der Unmenschlichkeit.* Hamburg: Ed. du Crieur Publique.

Borries, F. von & Fischer, J.-U. (2008). *Sozialistische Cowboys: Der Wilde Westen Ostdeutschlands* (2. Aufl.) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Brändle, R. (2013). *Wildfremd, hautnah: Zürcher Völkerschauen und ihre Schauplätze 1835-1964*. Zürich: Rotpunktverlag.

Breuer-Weber, B. (1966). *Wir spielen Indianer.* München: Schneider.

Breuss, S. (10. Mai 2014). Weltreise mit dem Gaumen. *Wiener Zeitung*.

Bussel, G. van. (2014). Inkognito in Nordamerika. In C. Schicklgruber & A. Steinmann (Hg.), *Franz Is Here! Franz Ferdinands Reise um die Erde* (S. 197-227). Wien: Weltmuseum.

Colin, S. (1988). *Das Bild des Indianers im 16. Jahrhundert.* Idstein: Schulz-Kirchner.

---

90 Vgl. Welch, 2013, 103.

91 Derartige positive Identifikationen kann man neben den bereits oben erwähnten Momenten, etwa den Cowboy- und Westernclubs in Westdeutschland, in Europa vor allem in den ehemaligen Staaten des Ostblocks nachzeichnen: Borries & Fischer, 2008; Tóth, 2016.

Deloria, P. J. (1998). *Playing Indian*. New Haven: Yale University Press.

Denzin, N. K. (2016). *Indians on display: Global commodification of native America in performance, art, and museums*. London: Routledge.

Dreesbach, A. (2005). *Gezähmte Wilde: Die Zurschaustellung »exotischer« Menschen in Deutschland 1870 – 1940.* Frankfurt a.M. & New York: Campus.

Drexl, C. (2013). *Sehnsucht nach dem Wilden Westen: 100 Jahre Münchner Cowboy Club*. München: Volk.

Goddard, I. (2005). I Am a Red-Skin«: The Adoption of a Native American Expression (1769-1826). *European Review of Native American Studies*, *19*(2), 1-20.

Grissemann, O. (1936). *Das grosse Spielzeugbastelbuch (Reprint 1936).* Stuttgart: Franckh'sche Verlagshandlung.

Guiliano, J. (2015). *Indian spectacle: College mascots and the anxiety of modern America.* New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Haas, M. (1961). *Casey Jones, der Lokomotivführer*. Bern: Scherz.

Hanisch, E. (2005). *Männlichkeiten: Eine andere Geschichte des 20. Jahrhunderts.* Wien: Böhlau.

Hartmann, P., Schmitz, S., Heiner, M. & Berk, H.-J. (1991). *Kölner Stämme: Menschen, Mythen, Maskenspiel.* Köln: Vista Point Verlag.

Hirschfelder, A. B. (1999). Toys with Indian Imagery. In A. B. Hirschfelder, P. F. Molin & Y. Wakim (Hg.), *American Indian stereotypes in the world of children: A reader and bibliography* (2. Aufl., S. 139-169). Lanham, MD: Scarecrow Press.

Hirschfelder, A. B. & Molin, P. F. (22. Februar 2018). *I for Ignoble: Stereotyping Native Americans*, verfügbar unter www.ferris.edu/HTMLS/news/jimcrow/native/homepage.htm (21.10.2019).

Hogger, M. (2018). Das Amerikabild in der deutschen Populärmusik der 1960er Jahre. *ForAP* (1), 99-114.

Die Höhlenbewohner an der Thaya (1. März 1929). *Illustrierte Kronen Zeitung*.

Howard, J. (2017). *Mary D. Sheridan's play in early childhood: From birth to six years* (Fourth edition). Abingdon: Routledge.

Illustrierte Gratis-Beilage des »Hans Jörgel von Gumpoldskirchen« (15. Januar 1909). *Hans Jörgels Fliegende Blätter*.

Indianer gespielt (3. Juni 1900). *Tages-Post*.

Indianer spielen (4. Mai 1890). *Bregenzer Tagblatt* (1296).

Jacobs, R. (1938). Der Todeskampf der Sioux. *Der Pimpf. Nationalsozialistische Jugendblätter*, 3-9.

Jahoda, M., Lazarsfeld, P. F. & Zeisel, H. (2018). *Die Arbeitslosen von Marienthal: Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit* (26. Aufl.) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kaminski, W. (2001). Indianerbücher – die heimlichen Kriegsromane? Zum Beispiel von Fritz Steuben (d.i. Erhard Wittek). In U. Heukenkamp (Hg.), *Schuld und Sühne? Kriegserlebnis und Kriegsdeutung in deutschen Medien der Nachkriegszeit*

(1945-1961): Internationale Konferenz vom 01.-04.09.1999 in Berlin (S. 201-214). Amsterdam & Atlanta, GA: Rodopi.

Kelly, C. R. & Black, J. E. (Hg.). (2018). *Frontiers in political communication*: Band 36. Decolonizing Native American rhetoric: Communicating self-determination. New York et al.: Peter Lang Publishing Group.

Kohlpoth, T. (2007). *Gesellschaftsbild und soziologische Theorie: Talcott Parsons‹ Funktionalismus im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung der USA in den 1950er und 1960er Jahren*. Dissertation 2006. Kassel: Kassel University Press.

Kühberger, C. (2016a). Historisches Wissen: Verschiedene Formen seiner Strukturiertheit und der Wert von Basiskonzepten. In H. Thünemann & W. Hasberg (Hg.), *Geschichtsdidaktik in der Diskussion: Grundlagen und Perspektiven* (S. 91-107). Bern: Peter Lang Publishing Group.

Kühberger, C. (2016b). SchauLust: Konzeptionelle Einblicke in ein museologisches Ausstellungskonzept zwischen historischer Vermittlung und kuratorischer Inszenierung. In S. Kampl & C. Kühberger (Hg.), *SchauLust: Die unerwartete Welt des Markus Sittikus [Katalog zur Dauerausstellung in Schloss Hellbrunn]* (S. 204-217). Salzburg: Schloss Hellbrunn.

Kühberger, C. (2019). *Toys with Historical References as Part of a Material Culture: An Ethnographic Study on Children's Bedrooms*, verfügbar unter hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-02090966/document (16.04.2020).

Kühberger, C. (2021). Spielzeugindianer: Seltsamer Grenzgänger zwischen den Kulturen. In K. Kuhn, M. Nitsche, J. Thyroff & M. Waldis (Hg.), *ZwischenWelten: Disziplinäre Grenzgänge an den Rändern von Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung, Geschichts- und Kulturwissenschaften* (S. 80-98). Münster: Waxmann.

Kühberger, C. & Karl, K. (2021). Die Ritterburg im Kindergarten: Ethnographische Annäherungen. Zum Umgang mit einem geschichtskulturellen Produkt. In C. Kühberger (Hg.), *Ethnographie und Geschichtsdidaktik* (S. 180-211). Frankfurt a.M.: Wochenschau.

L'Univers Illustré. (25. Oktober 1873).

Laher, L. (1963/64). *Henry der Lokomotivführer* [unveröffentlichtes Manuskript] Linz.

Lutz, H. (1985). *»Indianer« und »Native Americans«: Zur sozial- und literarhistorischen Vermittlung eines Stereotyps*. Hildesheim: Olms.

Österreich-Este, F. F. v. & Gerbert, F. (2013). *»Die Eingeborenen machten keinen besonders günstigen Eindruck«: Tagebuch meiner reise um die Erde 1892-1893* (2. Aufl.). Wien: K & S.

Peipp, M. & Springer, B. (1997). *Edle Wilde – Rote Teufel: Indianer im Film*. München: Heyne.

Penny, H. G. (2013). *Kindred by choice: Germans and American Indians since 1800*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.

Raheja, M. H. (2010). *Reservation reelism: Redfacing, visual sovereignty, and representations of Native Americans in film*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Rainer, W. (2012). *Marcus Sitticus: Die Regierung des Fürsterzbischofs nach der Chronik von Johannes Stainhauser.* Salzburg: Gesellschaft für Salzburger Landeskunde.

Romberg, M. *Johann Michael Rottmayr: Erdteilallegorien im Barockzeitalter,* verfügbar unter erdteilallegorien.univie.ac.at/personen/johann-michael-rottmayr#.

Rushford, B. (2003). Native American Manhood. In B. E. Carroll (Hg.), *American masculinities: A historical encyclopedia* (S. 334-338). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Said, E. W. (1995). *Orientalism: Western Conceptions of The Orient.* London: Penguin.

Schneider, T. (2016). »Die Jungen Cowboy und Indianer wie früher Räuber und Gendarm«: Eine Frage, eine schriftliche Umfrage und Überlegungen zu einer populären Marginalie. In C. Niem, T. Schneider & M. Uhlig (Hg.), *Erfahren – Benennen – Verstehen: Den Alltag unter die Lupe nehmen* (S. 333-345). Münster: Waxmann.

Schörken, R. (2006). *Indianer spielen und marschieren: Kindheit und Kinderkultur im Barmen der 1930er Jahre*. Wuppertal: NordPark.

Schwarz, W. M. (2001). *Anthropologische Spektakel: Zur Schaustellung »exotischer« Menschen, Wien 1870-1910*. Wien: Turia + Kant.

Seim, A. (2016). *Cowboy & Indianer made in Germany: 19.03.-03.10.2016, Schloss Karlsruhe: Sonderausstellung des Badischen Landesmuseums Karlsruhe.* Karlsruhe: Badisches Landesmuseum.

Strong, P. T. (2013). *American Indians and the American imaginary: Cultural representation across the centuries*. London: Routledge.

Stückrad, J. & Leipold, R. (2015). Fremde Dinge – eigene Vorstellungen: Zur Neukonzeption der Indianer-Ausstellung des Karl-May-Museums in Radebeul. In K. Braun, C.-M. Dieterich & A. Treiber (Hg.), *Materialisierung von Kultur: Diskurse, Dinge, Praktiken. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde* (S. 351-363). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Terry, C. (2017). Selling San Francisco's Sound: Artistry in 1960s Rock Posters. In J. D'Alessandro, C. Terry & V. Binder (Hg.), *Summer of love: Art, fashion and rock and roll* (S. 31-51). San Francisco: Fine Arts Museums of San Francisco; University of California Press.

Tóth, G. F. (2016). *From Wounded Knee to Checkpoint Charlie: The alliance for sovereignty between American Indians and Central Europeans in the late Cold War*. Albany: State University of New York Press.

Usbeck, F. (2015). *Fellow tribesmen: The images of native Americans, national identity, and Nazi ideology in Germany.* Oxford: Berghahn Books Ltd.

Wagner, B. (2010). Kontaktzonen im Museum: Kindergruppen in der Ausstellung »Indianer Nordamerikas«. *Paragrana*, *19*(2), 192-203.

Welch, C. (2013). Teepees and Totem Poles: Toy Representations of North American Indians in European Popular Culture for Children. In J. Mackay & D. Stirrup (Hg.), *Tribal fantasies: Native Americans in the European imaginary, 1900 – 2010* (S. 101-116). New York: Palgrave Macmillan.

Wernitznig, D. (2007). *Europe's Indians, Indians in Europe: European perceptions and appropriations of native American cultures from Pocahontas to the present*. Lanham, MD: University Press of America.

West, W. R. & National Museum of the American Indian (Hg.). (2000). *The changing presentation of the American Indian: Museums and native cultures.* Seattle: University of Washington Press.

Wilhelm, H. (2017). *München und der Wilde Westen: Gelehrte und Abenteurer, Künstlerinnen und Schriftsteller, Buffalo Bill und Karl May, die ersten »Isarwestern« und der Blaue Reiter*: *Über ein vergessenes Kapitel Münchner Kulturgeschichte von den 1840er Jahren bis zum Ersten Weltkrieg*. Norderstedt: Books on Demand.

Wilhelm, H. (2019). *Wildwest München: Sehnsucht, Abenteuer & Romantik in der Stadt.* München: Morisel.

Yellow Bird, M. (Autumn 2004). Cowboys and Indians: Toys of Genocide, Icons of American Colonialism. *Wicazo Sa Review*, *19*(2).

III. Burgen – Ritter – Bauklötze

Spielzeugritterburgen aus mediävistischer Sicht[1]

Oliver Auge

»Überall ist Mittelalter« – dieser zum Bonmot gewordene Buchtitel des 2011 verstorbenen Mittelalterhistorikers Horst Fuhrmann (*1926), der auf die schiere Omnipräsenz mittelalterlicher Phänomene und Relikte in unserer Gegenwart abzielt,[2] gilt nicht zuletzt auch für die in immenser Zahl in den Kinderzimmern von Mädchen und Jungen vorhandenen Spielzeugritterburgen der unterschiedlichsten Hersteller. Die verwendeten Materialien – es handelt sich vor allem um Holz, Papier/Pappe, Kunststoff – und angebotenen Formen haben dabei eine beeindruckende Bandbreite. Indes ist die Geschichte der Spielzeugritterburg keineswegs allein auf unsere Tage beschränkt, in denen das Mittelalter bekanntlich boomt, was in unzähligen Ausstellungen, Mittelaltermärkten, Ritterspektakeln,[3] Reenactments,[4] Burgennachbauten (man denke z.B. an das imposante ehemalige »Play-« und nunmehrige »Magic Castle« in Seefeld im österreichischen Tirol[5]) und eben auch den verschiedensten Spielmöglichkeiten als kaum mehr wegzudenkenden Bestandteilen unserer modernen Freizeitgesellschaft seinen Niederschlag findet. Brett- und Kartenspiele, Puzzles, natürlich auch Erlebnis-Games im Rahmen der neuen Medien rekurrieren vielfach auf Bezüge zum Mittelalter.[6] Doch ist, wie gesagt, die Spielzeugburg viel, viel älter. So ist bezeugt, dass der 1273 in Bayonne geborene Alphonso, Earl of Chester, der bis zu seinem frühen Tod 1284 der englische Thronfolger war, eine Spielzeugburg mit Belagerungsmaschinen sein Eigen nannte[7] – eine Spielzeugritterburg also bereits im 13. Jahrhundert! Was damals allerdings gewiss noch eine Ausnahme darstellte und zuvorderst dem konkreten, gleichwohl

1 Mit Anmerkungen versehene und leicht veränderte Fassung des Vortrags, der am 15. November 2019 auf der Tagung »Mit Geschichte spielen« in Salzburg gehalten wurde.

2 Fuhrmann, 2010, insbes. 9.

3 Vgl. dazu etwa Hoffmann, 2005, insbes. 290-309.

4 Vgl. dazu Dray, 1995.

5 Vgl. dazu die Informationen unter https://www.magic-castle.at (05.03.2020).

6 Als beliebiges Beispiel sei verwiesen auf https://www.monumente-shop.de/spiel-spass (05.03.2020).

7 Alphonso, Earl of Chester. (2018). Abgerufen von https://de.wikipedia.org/wiki/Alphonso,_Earl_of_Chester (05.03.2020) unter Verweis auf Prestwich, 1997, 127.

spielenden Erlernen des königlichen Kriegshandwerks diente, wuchs sich im Zuge der stark verbreiteten Ritterromantik des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts zu einer ersten großen Welle an Spielzeugritterburgen für den gesellschaftlich gehobenen adeligen oder bürgerlichen Nachwuchs aus.[8] Dieser ersten Konjunktur der Spielzeugburgen um die Wende vom 19. auf das 20. Jahrhundert folgten nach Tobias Hammerl zwei weitere Wellen in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg und in den 1970/80er Jahren, als nicht nur neue Medien wie Hörspiele oder Film und Fernsehen, sondern auch verbesserte Freizeit- und Reisemöglichkeiten das Mittelalter mit seinen Burgen – oder das, was man sich darunter gemeinhin vorstellte – noch viel stärker allgemein bekannt und präsent machten.[9] Und nicht zuletzt konnte sich die Allgemeinheit nun für ihre Kinder, vor allem – aber längst nicht nur – Söhne, solche Ritterspielzeugburgen auch wirklich leisten.

Die Geschichte der Spielzeugritterburg von ihren Anfängen bis zur Gegenwart ist meines Wissens bisher noch nicht geschrieben, also ein Desiderat, was meine folgenden Ausführungen zwangsläufig zu Prolegomena einer solchen Geschichte macht. Keinesfalls aber ruhen sie auf dem Fundament tiefschürfender Studien auf. Hans-Heinrich Häffners Aufsatz über »Burgen in der modernen Freizeitgesellschaft« geht unter anderem auf »Burgen als Erlebniswelten« innerhalb der modernen Eventkulturen ein oder auf »Burgen als Kulisse«, erwähnt Spielzeugritterburgen aber mit keiner Silbe.[10] Und der ansonsten äußerst lesenswerte Sammelband »Die Burg im Blick. Volkskundliches zu einem populären Ort« liefert zwar viele wissenswerte Erkenntnisse zu Burgentourismus oder populärer Burgenrezeption,

---

8 Zur Ritterromantik allgemein siehe Losse, 2013, 132-138; nicht eingesehen werden konnte leider die anscheinend relevante Arbeit von Losse, 1991. – Zu Spielen und Spielzeug um 1900 vgl. Budde, 1994, 199-200; Ernst und Ernst, 2000; Faber, 2013; siehe auch die Informationen zur Ausstellung »Burgen, Ritter, Märchen« bei Drößler. *Stimme.de*, 01.12.2005 (17.03.2020).

9 Hammerl, 2018, 190: »Auch wenn an dieser Stelle die Genese von Spielwaren, welche auf dem Spielinhalt ›Ritterburg‹ basieren, nur stichprobenartig und holzschnittartig nachgezeichnet werden konnte, so zeichnete sich doch ab, dass dieser Spielinhalt drei Hochphasen hatte. Eine erste Konjunktur hatte die Ritterburg um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Dies überrascht nicht, schließlich ist die Zeit geprägt vom Historismus und einer starken Hinwendung zum Mittelalter. Nicht zuletzt sieht sich der 1871 gegründete neue deutsche Staat als Nachfolger des mittelalterlichen Reiches. Eine zweite Hochphase erlebt die Ritterburg nach dem Zweiten Weltkrieg. Krieg ist als Spielinhalt nicht mehr gefragt, die antagonistische Narration Ritterburg dient – ebenso wie Cowboy und Indianer – als Substitut. Eine dritte Hochphase kann man in den 1970er und 1980er Jahren beobachten, wo nicht nur in der Populärkultur das Mittelalter wieder verstärkt auftritt, sondern auch neue Spielwaren, welche auf der Narration Ritterburg basieren, auf den Markt kommen.« – Zur zunehmenden Popularität des Mittelalters vgl. Buck, 2011, 21-35; Zeune, 2015, 6-10.

10 Häffner, 2010, 312-323.

aber für unser spezielles Interesse an Spielzeugritterburgen wiederum eine Fehlanzeige.[11]

Da also der bequeme Weg über die Literatur verwehrt war, um daran mit Betrachtungen der Spielzeugritterburgen aus Sicht eines Mediävisten anzudocken, erschien es sinnvoll, einmal direkt bei den betreffenden Spielzeugfirmen anzufragen, warum sie Burgen in ihrem Programm haben und, mehr noch, auf welcher Grundlage bzw. nach welchen Vorbildern die Entwürfe zu den in ihrem Verkaufsprogramm angebotenen Ritterburgen entstanden sind. Passend wäre es gewesen, diese Frage an alle Hersteller der in der Salzburger Ausstellung gezeigten Burgen zu richten, doch existieren viele davon gar nicht mehr. So meldete die Firma O. & M. Hausser, die seinerzeit ganz eindrucksvolle Elastolin-Ritterburgen herstellte, 1983 Konkurs an.[12] Letztlich eigneten sich dann doch die Firmen LEGO® und Playmobil® am besten für Antworten auf die hier interessierenden Fragen, und da die dankenswerter Weise gewährten Einblicke und Auskünfte dieser beiden Firmen wirklich interessant und für unser Thema weiterführend sind, seien sie auszugsweise wiedergegeben. Robert vom LEGO®-Kundenservice schrieb z.B. am 25. Februar 2019:

> »… danke, dass Sie sich an uns gewandt haben, um zu dieser spannenden Frage zu recherchieren. Ich selbst habe Kunstgeschichte und Archäologie studiert und kenne damit durchaus die aktuelle Fachliteratur. Leider kann ich Ihnen keine allzu weit führenden Details verraten, was die Hintergründe und Vorgänge in unserer Design-Abteilung angeht. Da Ritterburgen ein klassisches Spielzeugthema sind, das schon seit der Firmengründung im Jahr 1932 im dänischen Billund aktuell war, als es noch LEGO® Holzspielzeuge gab, hat das ungebrochene Interesse und die Begeisterung neuer Generationen für die Vergangenheit sowie auch die Fantasien davon uns immer wieder dazu veranlasst, neue Burgen und Schlösser als Sets zu veröffentlichen. Unser Ziel ist es, die Kreativität und Fantasie zu fördern, Interesse zu wecken und einen möglichst großen Spielwert zu erschaffen, den wir ausgiebig testen. Da Burgen und Schlösser beständig Nachfrage erzeugen, gibt es bestimmt auch in Zukunft neue LEGO® Sets in diese Richtung. Unsere aktuellen Burgen und Schlösser haben weniger mit authentischen Ansprüchen zu tun, sondern orientieren sich zumeist an bekannten Filmen, wie das Harry Potter Hogwarts Castle. Das Disney-Schloss ist ebenfalls ein Fantasieprodukt, das jedoch bekanntermaßen an das Schloss Neuschwanstein angelehnt ist, genau wie die meisten Disney Schlösser, die wir führen. Nexo Knights verbindet Elemente aus der Vergangenheit sehr fantasievoll mit der Zukunft, sodass ich in dem Kontext nicht von Authentizität

---

11 Schindler, 2013, darin z.B. Dippold, 2013; Morr, 2013; Rumpf, 2013.

12 Vgl. dazu die Beschreibung des Bestandes »F 052 – O. & M. Hausser KG, Neustadt b. Coburg« im Bayrischen Wirtschaftsarchiv München. https://www.bwa.recherche.findbuch.net/php/main.php?ar_id=3254&be_kurz=4620303532#4620303532 (18.03.2020).

sprechen würde. Moderne Fantasy-Rollenspiele kommen dem Konzept von Nexo Knights eher nahe, mit dem Unterschied, dass wir darauf geachtet haben, dass es für Kinder tauglich ist. Die Ritterburgen aus den 90er Jahren hatten da mit Sicherheit mehr Bezug zur Realität, wenngleich ich auch hierbei nicht auf konkrete Anspielungen verweisen kann. (…)«[13]

Und am 21. März 2019 verband Cornelia Reif vom Playmobil®-Firmensitz in Zirndorf ihre freundlichen Grüße mit folgender Auskunft:

> »Die Ideenfindung zum Thema Ritterburg findet bei uns zunächst in der Entwicklungsabteilung statt. Das Team der Entwicklungsabteilung besteht z.B. aus Designern, Formgebern und Konstruktionsspezialisten. In einem ersten Schritt informieren sich die Kolleginnen und Kollegen über das Thema und wie Kinder die Ritterwelt sehen. Die Produktentwickler lesen viel über Burgen, sehen sich Bücher und Filme an, besuchen Ausstellungen. Auch die Briefe, die kleine und große Playmobil®-Fans aus aller Welt schicken, schauen sich die Entwickler genau an. Durch die Zuschriften erfahren sie, was Kindern gefällt, was sie sich wünschen und wie sie sich ein Thema vorstellen. Als Nächstes zeichnen die Designer Pläne und bauen erste Modelle der Ritterburg. Das Modell ist aus Karton oder aus Schaumstoff. Das Entwicklungsteam überlegt sich, was Kindern Spaß macht, und lässt sich spannende Spielmöglichkeiten einfallen. An erster Stelle stehen dabei Spielwert und Sicherheit. Im nächsten Schritt machen die Konstruktionsspezialisten die ersten Entwürfe am Computer. Jedes einzelne Teil der Ritterburg, von der Mauer über die Türme bis hin zum Falltor, muss entwickelt und konstruiert werden.«[14]

Die Aussagen von Playmobil® und LEGO® ähneln sich bis zu einem gewissen Grad, was zu der letztlich natürlich nicht beweisbaren Vermutung veranlasst, dass wahrscheinlich auch die Ziele und Vorgehensweisen der anderen Hersteller von Spielzeugburgen in dieselbe Richtung gegangen sind oder immer noch gehen. Beide Firmenstellungnahmen sind jedenfalls für unser Anliegen äußerst aufschlussreich. Denn sie heben hervor, dass es bei der Konzeption und Umsetzung solcher Burgen – verständlicherweise – zuvorderst um den Spielwert und die Sicherheit geht, um Kreativität und Fantasie, um Vorstellungen und Wünsche der Kunden, also der von Burgen, Mittelalter und Fantasy begeisterten Kinder. Ansprüche auf Authentizität sind, wenn überhaupt vorhanden, lediglich von nachrangiger Bedeutung; und wenn diese in die Modellentwicklung einfließen, dann sind sie über Bücher, Filme und Ausstellungen vermittelt, die sich gemeinhin an ein allgemein interessiertes

---

13 CSWEBFORM@LEGO.COM, gesendet am 25. Februar 2019 um 12:52 Uhr. Kleinere grammatikalische Fehler wurden für die Druckfassung ausgebessert.

14 pr@playmobil.de, gesendet am 21. März 2019 um 13:40 Uhr. Kleinere grammatikalische Fehler wurden für die Druckfassung ausgebessert.

und weniger an ein kritisches (Fach-)Publikum richten. Das wiederum bedeutet – und ist aus marktwirtschaftlicher Sicht auch mehr als einleuchtend –, dass sich diese Burgen nicht an konkreten historischen Vorbildern orientieren sollen und wollen, sondern gängige und allgemein kursierende Bilder und Vorstellungen von Burgen projizieren. Sie liefern also das an Zubehör und Ausstattung, was vorhanden sein muss, um für die angestrebte Käuferschaft als Burg erkannt zu werden. Es werden die Erwartungen der Spielenden erfüllt, nicht diejenigen der mediävistischen Wissenschaft in ihrem Bemühen um eine empirisch belegbare, plausible Darstellung. Zum allgemein verbreiteten Verständnis und Wissen von der Ritterburg gehört nun freilich ihr Erscheinungsbild als steinerne Befestigung, bestenfalls als Höhenburg.[15] Hölzerne Turmhügelburgen, wie sie im hohen Norden weit verbreitet waren und wie sie derzeit erfolgreich erforscht werden, gehören hingegen nicht dazu (Abb. 1).[16] Für Kinder wären diese womöglich gar nicht von vornherein als Burg auszumachen. Erwartungsgemäß fehlen solche Anlagen dann auch im Programm der Spielzeugfirmen.

Abbildung 1: Turmhügelburg Lütjenburg (Rekonstruktion)



Foto: Matthias Süßen (matthias-suessen.de); Licence CC BY-SA via Wikimedia Commons: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Turmhuegelburg-Luetjenburg-msu-1337.jpg (30.11.2020)

15 Vgl. dazu etwa Biller, 1993, 134-148 (»Die klassische Adelsburg (12./13. Jahrhundert)«) oder Losse, 2013, 13-16 (»Das Klischee von der ›Ritterburg‹«).

16 Vgl. dazu Auge, 2019; Magnussen, 2019.

Abbildung 2: Burg auf Podest (o.J.)



Salzburg Museum/Spielzeug Museum Salzburg, Inventarnummer: S 0121-2017

Das soll nun ganz und gar nicht heißen, dass ein Mediävist nichts mit solchen Spielzeugburgen anzufangen wüsste. Im Wissen um die auf uns gekommenen Burgenbauten – mit Ausnahme der hölzernen Turmhügelburgen, von denen es wegen der begrenzten Haltbarkeit ihres Baumaterials Holz im Original schlichtweg keine erhaltenen mehr gibt[17] –, vermag er durchaus Entlehnungen aus der realen Burgenbaugeschichte zu erkennen oder zumindest zu erahnen, wobei sich in der Konkretisierung im Spielzeug immer auch deutliche Unterschiede beobachten lassen. Wie gesagt: Es geht nicht und ging wohl auch nie um eine Umsetzung einer realen Burg in eine Spielzeugburg nach dem Schema eins zu eins. So deuten bei der in der Salzburger Ausstellung gezeigten Burg auf einem Podest, die auf die Zeit vor den 1970er/80er Jahren datiert wird (Abb. 2)[18], zumindest die Türme auf eine Burg vom

17 Biermann, 2015, 310.

18 Salzburg Museum/Spielzeug Museum Salzburg, Inventarnummer: S0121-2017; Burg auf Podest.

Bautypus der Burg Stargard im heutigen Mecklenburg-Vorpommern hin[19], wiewohl auch diese kaum dem klassischen Bild von einer Höhenburg entspricht und in Backstein ausgeführt ist, was bei dem vorliegenden Spielzeugmodell eindeutig nicht der Fall ist. Bei Teilen der Spielzeugburg der Firma Brandt und insbesondere der Illustration auf der zugehörigen Verpackung (Abb. 3)[20] möchte man an die bekannte und in Japan sogar vollständig nachgebaute[21] Marksburg bei Braubach am Rhein denken[22]. Hier passt der Turm aber nicht zum Gesamtbild. Dieser erinnert vielmehr an Wohntürme wie beispielsweise denjenigen der Burg Oflings im Allgäu.[23] Bei der Playmobil®-Burg von 1977[24] wiederum stand wohl eher das Bild einer mittelalterlichen Stadtbefestigung Pate als das von einer klassischen Ritterburg (Abb. 4). Diese Beobachtung passt zu den Ausführungen von Jürgen Erhard in diesem Band, dass sich die Playmobil®-Ritterfiguren dieser Zeit deutlich an konkreten Nürnberger Vorbildern (z.B. das Stadtwappen auf den Schildern) orientierten.[25] Gerade das zugehörige Wohngebäude verweist stark auf spätmittelalterliche adelige Stadthäuser wie z.B. den »Storchen«, das sog. Liebenstein'sche Schlösschen in Göppingen.[26] Die daraus ganz offensichtlich weiterentwickelte Burg, die sich im aktuellen Sortiment von Playmobil® befindet[27], wirkt demgegenüber martialischer, was nicht unbedingt ritterlicher meinen muss.

Das Stichwort martialisch passt aber eigentlich sehr gut in unseren Zusammenhang. Denn darum geht es bei allen Burgen, selbst den reinen Fantasiegebilden von LEGO®. Sie alle weisen nämlich die klassischen Wehrelemente von Burgen auf wie z.B. Wehrturm bzw. Bergfried, Mauern mit Zinnenkranz und Schießscharten, Tor, Zugbrücke, Graben usw.[28] Wirtschaftliche Funktionen, die eine Burg immer auch zu erfüllen hatte und die sich baulich in einem zugehörigen Wirtschaftsbereich bzw. -hof niederschlugen,[29] sind dagegen stets ausgeblendet. Angesichts der ins Auge fallenden Überbetonung des Wehrcharakters einer Burg spricht es da schon für eine gewisse Liebe zum Detail, wenn in der Elastolin-Burg der 1970er Jahre eindeutig ein Palas als herrschaftlicher Wohnbereich und in seiner Nähe eine

---

19 Vgl. dazu Burg Stargard (Burg). (2019). https://de.wikipedia.org/wiki/Burg_Stargard_(Burg) (05.03.2020) mit dem bereitgestellten Bildmaterial; Dehio, 1906, 414.

20 Spielzeug Museum Salzburg, Inventarnummer: 6088-86, Kennzahl KZ 16.

21 Zeune, 2015, 9; Eintrag »Marksburg«, abgerufen von https://de.wikipedia.org/wiki/Marksburg#Marksburg-Nachbau_in_Japan (05.03.2020).

22 Vgl. dazu Frank und Friedhoff, 2008; Lutterbach, 2008.

23 Mohr, 1999; Rudolf und Büchele, 2013, 397-400; Uhl, 2002.

24 Salzburg Museum/Spielzeug Museum Salzburg, Inventarnummer: Playmobil®-Burg Nr. 3450.

25 Vgl. den Beitrag von Jürgen Erhard in diesem Band.

26 Storchen. (2020). Abgerufen von https://de.wikipedia.org/wiki/Storchen (05.03.2020).

27 Spielzeug Museum Salzburg, Inventarnummer: Playmobil®-Burg, Nr. 6000.

28 Losse, 2013, 80-107.

29 Ebd., 117 (hier übrigens ebenfalls nur kurz abgehandelt).

Abbildung 3: Spielzeugburg der Firma Brandt (1909)



Salzburg Museum/Spielzeug Museum Salzburg, Inventarnummer: 6088-86, Kennzahl 16 – Brandt-Produktnummer: 280

Burgkapelle als weiteres Gebäude identifiziert werden können (Abb. 5).[30] Die wenigsten Kinder werden indes z.B. den Kirchgang mittelalterlicher Burgbewohner nachgespielt haben. Die zugehörigen Reiter- oder Fußsoldatenfiguren mit ihren Rüstungen und verschiedenen Bewaffnungen, meist in Kampfhaltung vorgeformt, luden dazu auch nicht unbedingt ein.

Gerade an dieser Burg, im Prinzip aber auch an den meisten anderen der von den Salzburger Ausstellungsmachern vorgesehenen Modelle werden anhand des Wehrcharakters und seiner konkreten Realisierung am Spielzeug die beiden »Leitepochen« deutlich, die bei der allgemeinen Rezeption des historischen Phänomens Burg grundsätzlich festzustellen sind: Einmal ist das Bild von »der« Burg, wie es sich auch im Spielzeug wiederfindet, geprägt von der Epoche der klassischen Adels- oder Ritterburg der Zeit zwischen 1150 und 1300.[31] Und zweitens ist es das 19. und frühe 20. Jahrhundert, jene Zeitspanne, in der auf der Basis der Ideen und Vorstellungen der Romantik dem vermeintlich wahren Mittelalter nachgespürt wurde. Im Zuge dessen wurden Vorstellungen entwickelt, was zu einer klassischen Burg gehörte und was nicht, die man dann auch in Erhaltungs- und Restaurierungsmaßnahmen an Burgruinen umsetzte, wenn man nicht gleich Idealbauten von Burgen bis hin zu reinen Märchenschlössern ganz neu errichtete. Ich denke hierbei etwa

30 Salzburg Museum/Spielzeug Museum Salzburg, Inventarnummer: S 0370-219.

31 Dazu und zum Folgenden Häffner, 2010, 312-313.

Abbildung 4: Spielzeugritterburg von Playmobil® (1977)



Salzburg Museum/Spielzeug Museum Salzburg, Inventarnummer: FO SPM 004. – Playmobil®-Produktnummer 3450

Abbildung 5: Spielzeugburg von Elastolin (1970er)



Salzburg Museum/Spielzeug Museum Salzburg, Inventarnummer: S 0370-2019

an die Burgen Reichenstein[32] oder Stolzenfels am Rhein,[33] die Burg Hohenzollern bei Hechingen,[34] die Burgen Pierrefonds[35] und Hohkönigsburg im Elsaß/Frankreich[36] und natürlich auch an das Schloss Neuschwanstein bei Füssen[37]. Von dort führt eine mehr oder minder direkte Linie zu Burgen in Fantasy-Welten, was am besten das »Sleeping Beauty Castle« in Disneyland bei Los Angeles von 1955 veranschaulicht.[38] Vom Bautypus her wurzelt dieses in den Burgenvorstellungen des 19. Jahrhunderts. Zu erinnern ist an dieser Stelle nochmals daran, dass »LEGO®-Robert« in seiner Email-Auskunft vom Februar 2019 genau auf diese Bezüge verwies, die wiederum von seiner Firma zum Vorbild für die eigenen Spielzeugburgen genommen worden seien (Abb. 6).

Abbildung 6: Spielzeugburg von LEGO® (1978)



Salzburg Museum/Spielzeug Museum Salzburg, Inventarnummer: S 0435-2012. – LEGO®-Produktnummer: 375/6075

32 Burg Reichenstein (Mittelrhein). (2020). https://de.wikipedia.org/wiki/Burg_Reichenstein_(Mittelrhein) (05.03.2020).

33 Fischer, 2014.

34 Vgl. dazu Bothe, 1979; Kayser, 2017.

35 Siehe dazu Strasser, 1994.

36 Vgl. dazu Biller und Metz, 2018, 358-376; Woerner, 1981, 273-277.

37 Siehe dazu Strasser, 1994.

38 Häffner, 2010, 313. – Als Vorbilder dienten ebenfalls die an der Loire gelegenen Schlösser. Siehe dazu insgesamt Diederen, 2008; Girveau, 2008; Schubert, 2008.

Zusammenfassend kann damit festgehalten werden: Bei Herstellung und Verkauf von Spielzeugburgen geht es um viele Motivationen der Spielzeughersteller. Das Bemühen um Authentizität durch Anlehnung am konkreten historischen Vorbild spielt dabei, wenn es überhaupt in Erscheinung tritt, allenfalls eine nachgeordnete Rolle.[39] Transportiert werden bei der Umsetzung vielmehr vor allem gängige Vorstellungen von der (einen) mittelalterlichen Burg, die eine enge Verbindung mit Ideen und Bildern eingehen, die aus den Bereichen Märchen und Fantasy stammen. Dabei dominiert der militärische Aspekt der Lebenswelt Burg. Türme, Mauern, Zinnen, Schießscharten, Zugbrücken, Graben – das alles gehört gewissermaßen zum festen Spielzeuginventar. Sondertypen wie beispielsweise die Wasserburg spielen eine weitaus geringere Rolle – letztere aber gibt es immerhin, etwa im LEGO®-Sortiment[40]. In der Vergangenheit regional stark verbreitete Burgentypen wie die Turmhügelburg kommen jedoch anscheinend gar nicht vor. Es dominiert der Typ der aus Stein errichteten, schlichtweg klassisch zu nennenden Ritter(höhen)burg des 12./13. Jahrhunderts – freilich in der Brechung und Überformung, die das 19. und beginnende 20. Jahrhundert im Geist der Romantik vorgenommen haben.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Auge, O. (Hg.). (2019). *Burgen in Schleswig-Holstein: Zeugen des Mittelalters einst und jetzt.* Kiel: Wachholtz. DOI: https://doi.org/10.5771/9783529092749.

Biermann, F. P. (2015). Spätmittelalterliche Turm- und Burghügel in Mecklenburg-Vorpommern. In O. Auge (Hg.), Vergessenes *Burgenland Schleswig-Holstein: Die Burgenlandschaft zwischen Elbe und Königsau im Hoch- und Spätmittelalter* (S. 309-346). Kiel: Wachholtz. DOI: https://doi.org/10.3726/978-3-653-05716-4.

Biller, T. (1993). *Die Adelsburg in Deutschland.* München: Deutscher Kunstverlag.

Biller, T. & Metz, B. (2018). *Die Anfänge des Burgenbaues im Elsass (bis 1200).* Berlin & München: Deutscher Kunstverlag.

Bothe, R. (1979). *Burg Hohenzollern: Von der mittelalterlichen Burg zum nationaldynastischen Denkmal im 19. Jahrhundert.* Dissertation 1976, Freie Universität Berlin. Berlin: Mann.

39 Mit der Authentizität von LEGO®-Darstellungen beschäftigt sich im Übrigen Benjamin Franz auf seiner Internetseite. Abgerufen von https://www.historysbricks.com/(18.03.2020), auf der er einerseits um die Einordnung von historisch angelehnten Darstellungen von LEGO® und andererseits um die Erstellung eigener historischer Deutungsangebote durch LEGO® bemüht ist.

40 LEGO®-Set 6077 Forestmen's River Fortress.

Buck, T. M. (2011). Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. In T. M. Buck & N. Brauch (Hg.), *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit: Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis* (S. 21-54). Münster: Waxmann.

Budde, G. (1994). *Auf dem Weg ins Bürgerleben: Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840-1914*. 1992/93, Freie Universität Berlin. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Dehio, G. (1906). *Handbuch der deutschen Kunstdenkmäler: Nordostdeutschland* (Bd. 2). Berlin: Ernst Wasmuth. DOI: https://doi.org/10.11588/diglit.11053.

Diederen, R. (2008). Der Märchenkönig und der Märchenerzähler: Ludwig II. und Walt Disney. In B. Girveau & R. Allan (Hg.), *Walt Disneys wunderbare Welt und ihre Wurzeln in der europäischen Kunst* (S. 144-153). München: Hirmer.

Dippold, C. (2013). Die Burg für alle: Touristische Popularisierung der Burg im 19. Jahrhundert. In T. Schindler (Hg.), *Die Burg im Blick: Volkskundliches zu einem populären Ort (S.* 98-115). Marburg: Jonas-Verlag. DOI: https://doi.org/10.11588/artdok.00002929.

Dray, W. H. (1995). *History as re-enactment: R. G. Collingwood's Idea of History.* Oxford: Oxford University Press. DOI: https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198238812.001.0001.

Drößler, S. (1. Dezember 2005). Bubenspielzeug mit einzigartigem Burgfräulein: Stimme. *Stimme.de.* Verfügbar unter https://www.stimme.de/hohenlohe/nachrichten/oehringen/Bubenspielzeug-mit-einzigartigem-Burgfraeulein;art1921,668053 (21.12.2020).

Ernst, A. & Ernst, M. (2000). Spielzeugreflexionen: Gedanken zur Geschichte des Spielzeugs im 20. Jahrhundert. In K. Kracht (Hg.), *Japanese thought in the Tokugawa era: A bibliography of western language materials* (S. 131-150). Wiesbaden: Harrassowitz.

Faber, M. (2013). Spielzeug für die Welt: Nürnberg und die deutsche Spielwarenindustrie 1900-1914. *MVGN, 100*, 509-543.

Fischer, D. (2014*). Schloss Stolzenfels.* Regensburg: Schnell & Steiner.

Frank, L. & Friedhoff, J. (2008). *Marksburg: Geschichte und bauliche Entwicklung*. Braubach: Deutsche Burgenvereinigung.

Fuhrmann, H. (2010). *Überall ist Mittelalter: Von der Gegenwart einer vergangenen Zeit* (3. Aufl.) München: Beck.

Girveau, B. (2008). Baumeister wollte er sein – Architektur und Szenerie bei Disney. In B. Girveau & R. Allan (Hg.), *Walt Disneys wunderbare Welt und ihre Wurzeln in der europäischen Kunst* (S. 63-69). München: Hirmer.

Häffner, H.-H. (2010). Von der Adelsburg zur Hüpfburg? Burgen in der modernen Freizeitgesellschaft. In G. U. Großmann & H. Ottomeyer (Hg.), *Die Burg: Wissenschaftlicher Begleitband zu den Ausstellungen »Burg und Herrschaft« und »Mythos*

Burg«; [Publikation der Beiträge des Symposions »Die Burg« auf der Wartburg, 19. – 22. März 2009] (S. 312-323). Dresden: Sandstein Verlag.
Hammerl, T. (2018). *LEGO: Bausteine einer volkskundlichen Spielkulturforschung*. Dissertation. Münster, New York: Waxmann.
Hoffmann, E. (2005). *Mittelalterfeste in der Gegenwart: Die Vermarktung des Mittelalters im Spannungsfeld zwischen Authentizität und Inszenierung.* Dissertation 2005, Fernuniversität Hagen. Stuttgart: Ibidem.
Kayser, C. (2017). *Burg Hohenzollern: Ein Jahrtausend Baugeschichte*. Konstanz: Südverlag.
Losse, M. (1991). *Bürgerliche Burgen: Beispiele bürgerlicher Herrschaftsarchitekturen des Rheinlandes, dargestellt unter besonderer Berücksichtigung des Wiederaufbaus mittelalterlicher Burgen*, masch. Magisterarbeit, Marburg.
Losse, M. (2013). Das Burgenbuch. Stuttgart: Konrad Theiss Verlag.
Lutterbach, E. (2008). *Die Marksburg: Führer, Nachschlagewerk und Bilderbuch*. Köln: Bachem.
Magnussen, S. (2019). *Burgen in umstrittenen Landschaften: Eine Studie zur Entwicklung und Funktion von Burgen im südlichen Jütland (1232-1443)*. Leiden: Sidestone Press.
Mohr, H.-P. (1999). Der Wohnturm von Oflings bei Wangen. *Im Oberland, 1,* 56-61.
Morr, M. (2013). Burgen und Schlösser in den Illustrationen von Otto Ubbelohde zu den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. In T. Schindler (Hg.). *Die Burg im Blick: Volkskundliches zu einem populären Ort* (S. 65-81). Marburg: Jonas-Verlag.
Prestwich, M. (1997). *Edward I.* New Haven: Yale University Press.
Rudolf, H. U. & Büchele, B. (Hg.). (2013). *Oberschwaben – Ansichten und Aussichten: Bd. 9*. Stätten der Herrschaft und Macht: Burgen und Schlösser im Landkreis Ravensburg. Ostfildern: Thorbecke.
Rumpf, M. (2013). Im Schatten von Burgen und Schlössern: Populäre Formen der Mittelalterrezeption. In T. Schindler (Hg.), *Die Burg im Blick: Volkskundliches zu einem populären Ort* (S. 116-123). Marburg: Jonas-Verlag.
Schindler, T. (Hg.). (2013). *Die Burg im Blick: Volkskundliches zu einem populären Ort*. Marburg: Jonas-Verlag.
Schubert, M. J. (2008). Disneys Traumschlösser: Konzeptionelle Zweidimensionalität seit Duc de Berry und Viollet-le-Duc. In U. Müller, W. Wunderlich, M. Springeth & B. Hatheyer (Hg.), *Burgen, Länder, Orte* (S. 201-212). Konstanz: UVK.
Strasser, J. (1994). *Wenn Monarchen Mittelalter spielen: Die Schlösser Pierrefonds und Neuschwanstein im Spiegel ihrer Zeit.* Viollet-LeDuc et la deuxième jeunesse de Pierrefonds. Diplomarbeit, Universität Salzburg, Stuttgart: Heinz.
Uhl, S. (2002). Der Wohnturm von Oflings. In H. Müller (Hg.), *Wohntürme: Kolloquium vom 28. September bis 30. September 2001 auf Burg Kriebstein/Sachsen* (S. 121-126). Langenweißbach: Beier und Beran.

Woerner, F. J. (1981). *Burgen, Schlösser und Bauwerke der Hohenzollern in 900 Jahren: Geschichte u. Baukultur e. Dynastie*. Moers: Steiger.
Zeune, J. (2015). *Ritterburgen*. München: C.H.Beck.
DOI: https://doi.org/10.17104/9783406660924.

Playmobil®-Ritter als Ausdruck der Geschichtskultur

Christoph Bramann & Stephan F. Ebert

1. Problemstellung

Bezüge zum Mittelalter sind ein fester Teil der öffentlichen Geschichtskultur.[1] Der fachwissenschaftliche Beitrag ist hier jedoch gering, was die Geschichtsdidaktik bereits vor einer Dekade adressiert hat:

> »Wenn die Fachwissenschaft die Manifestationen der öffentlichen Geschichtskultur ignoriert oder sich selbst überlässt […], verliert sie nicht nur an Einfluss, sie begibt sich auch der Möglichkeit, ihre fachliche und methodische Kompetenz in diese Aushandlungsprozesse angemessen einzubringen.«[2]

Geschichtskulturelle Objektivationen, wie beispielsweise die Ritter der berühmten Spielzeugreihe Playmobil®, sollten daher nicht nur aus pädagogischer und fachdidaktischer, sondern auch aus mediävistischer Sicht erforscht werden,[3] um die Bedeutung der Vormoderne für historisches Denken in der Gegenwart innerhalb und außerhalb institutionalisierter Lernprozesse besser zu verstehen. Schließlich können die (auch) über Spielzeug[4] transportierten konzeptionellen Vorstellungen von Rittern nicht nur Grundschullehrkräften begegnen, sondern auch dem Geschichtslehrer an einer weiterführenden Schule und der Dozentin universitärer Lehrveranstaltungen. Vor diesem Hintergrund möchte dieser Beitrag exemplarische Bezüge auf ein historisch greifbares Rittertum in verschiedenen Playmobil®-Ritterfiguren herausarbeiten, um eine Vorstellung davon zu bekommen, welche populären Vorstellungen von Rittern hierdurch evoziert werden (können). Dabei steht nicht die

---

1 Vgl. Reeken, 2016; Groebner, 2008.

2 Buck & Brauch, 2011, 8.

3 Zum Bereich der Geschichtskultur werden hier explizit auch »außerwissenschaftliche Formen der Geschichtsdarstellung« sowie »ihre politische und ökonomische Instrumentalisierung«, wie hier Spielzeug mit historischen Bezügen, gezählt, vgl. Oswalt & Pandel, 2015, 8. Als Playmobil®-Ritter werden im Folgenden alle Playmobil®-Figuren bezeichnet, welche die Bezeichnung »Ritter« im Produktnamen enthalten.

4 Für eine ausführliche Definition des Begriffs »Spielzeug« vgl. Keppner, 2015, 102-118.

Bewertung der Spielzeugfiguren als wissenschaftlich (un-)angemessen oder pädagogisch (un-)geeignet im Zentrum, sondern die analytische Offenlegung der in den Figuren angebotenen Referenzen auf Vergangenheit und Geschichte, um daraus mögliche Implikationen für historische Denk- und Lernprozesse ableiten zu können.[5] Hierfür wird im Folgenden zuerst ein Blick auf Ritter sowohl in ihren geschichtskulturellen als auch historisch-»mittelalterlichen«[6] Zusammenhängen geworfen, bevor anschließend verschiedene Playmobil®-Ritterfiguren hinsichtlich einzelner Aspekte ihrer empirischen Plausibilität[7] analysiert werden.

2. Forschungskontext: Ritter in der Geschichtskultur

Ritter können als geschichtskultureller Dauerbrenner bezeichnet werden. Noch als sie selbst realer Bestandteil politischer und gesellschaftlicher Ordnungen waren, wurden sie in Minne und Epos zur kulturellen Imaginations- und Projektionsfläche europäischer Hofkultur stilisiert.[8] Auch nach der *Verdunkelung* des Mittelalters durch die »selbsternannten Aufklärer«[9] blieben Ritter – nicht zuletzt aufgrund »patriotischer Herkunftsbilder« im »Nationalmittelalter«[10] des 19. Jahrhunderts[11] – ein geschichtskultureller Evergreen. Selbst ihre ideologische Vereinnahmung durch die Nationalsozialisten überstanden sie weitgehend unbeschadet,[12] sodass die Playmobil®-Ritterburg auch im 21. Jahrhundert zu den Bestsellern der Spielzeugserie zählt.[13] Ihrer Bedeutung im geschichtskulturellen »Mittelalter-Boom« der Gegenwart,[14] steht dabei der Befund gegenüber, dass die Aufmerksamkeit, die Rittern sowohl im mediävistischen Fachdiskurs als auch in der schulischen Geschichtsvermittlung zuteilwird, insgesamt eher rückläufig ist.[15] Dabei ermöglicht die Einbeziehung geschichtskultureller Varianten des Rittertums nicht nur neue Ansatzpunkte für die Mediävistik.[16] Der Fokus auf

5 Vgl. auch Buchberger, Eigler & Kühberger, 2019, 14; Kühberger, 2020.

6 Mit »Mittelalter« wird hier die Epoche bezeichnet, die Historiker_innen auf das westliche Europa zentriert zwischen etwa 500 und 1500 datieren. Der Diskurs um diese Epochenkonstruktion kann hier nicht en détail besprochen werden, vgl. stellvertretend Le Goff, 2016; Jussen, 2016.

7 Vgl. Rüsen, 2013, 60-61.

8 Vgl. Bumke, 2008, 382-450.

9 Jussen, 2016, 559.

10 Vgl. Kuchenbuch, 2012, 415.

11 Vgl. Groebner, 2008, 75-90.

12 Vgl. ebd., 107-115.

13 Vgl. Bachmann, 2004, 55.

14 Vgl. Buck & Brauch, 2011, 6; Reeken, 2016, 2-3; Drüding & Enseleit, 2017, 94.

15 Vgl. Ehlers, 2009; Steinke, 2015; Kümper, 2016; Reeken, 2016, 2.

16 Vgl. Groebner, 2008.

geschichtskulturelle Repräsentationen der Vergangenheit bietet auch in institutionalisierten Lernprozessen vielfältige Chancen, ein auf historisches Denken ausgerichtetes historisches Lernen lebensnah und handlungsorientiert zu unterstützen.[17] Denn unter dem Einfluss konstruktivistischer Lerntheorien und der »Conceptual-Change-Forschung« herrscht mittlerweile auch in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik weitgehend Einigkeit darüber, dass es insbesondere unsere alltäglichen Vorstellungen von und Einstellungen zu Geschichte und Vergangenheit sind, die unser historisches Verständnis prägen und damit historisches Lernen determinieren.[18]

Empirischen Studien zufolge zeigt sich dabei seit einigen Jahrzehnten ein begrenztes und gleichzeitig relativ konstantes Repertoire an verbreiteten Mittelalterbildern,[19] die sich nach Bodo von Borries zwei Stereotypen zuordnen lassen: einer »historisch-fiktionalen, gewaltsam-schönen Abenteuerlichkeit«, die ihren Ausdruck in der Trias Burg – Ritter – Kampf finde, sowie der »unausrottbaren Lehre [vom] ›finsteren Mittelalter‹«, das vor allem mit »Schmutz, Seuchen und Tod« in Verbindung gebracht werde.[20] Der Mediävist Gerhard Otto Oexle hat Mittelalterbilder wie diese mit dem Begriff des »Entzweiten Mittelalters« apostrophiert.[21]

Während bei Kindern zwischen sieben und zwölf Jahren noch das Interesse an den romantisch-fiktional konnotierten Themen »Ritter« und »Burgen« überwiegt,[22] scheint diese Sichtweise mit fortschreitender Adoleszenz zugunsten eines zwar diverseren (z.B. Stadt, Herrschaft, Kirche), aber gleichzeitig auch »brutaleren« Mittelalterbildes zurückzutreten.[23] So hebt eine Studie zu Mittelaltervorstellungen von Studierenden hervor, dass die Institution Kirche eher mit Rückständigkeit, Unterdrückung und Gewalt in Verbindung gebracht wird als mit Nächstenliebe und religiöser Moralität.[24] Bodo von Borries betont dabei, dass sowohl negative als auch positive Assoziationsfolien vom Mittelalter mehrheitlich auf »ästhetisch-fiktionalen und triebhaft-projektiven« Zugängen beruhen, sodass Mittel-

---

17 Vgl. Oswalt & Pandel, 2015, 8; sowie speziell für das Mittelalter Buck & Brauch, 2011, 7. Der analytische Umgang mit Geschichtskultur findet sich auch in verschiedenen Kompetenzmodellen und Lehrplänen für das Fach Geschichte, vgl. u.a. Pandel, 2005, 40-45 sowie Körber et al., 2007, 194-235.

18 Vgl. grundlegend Günther-Arndt, 2006, 251 sowie Stöckle, 2011, 301, 308-309; Drüding & Enseleit, 2017, 94-95; Buchberger et al., 2019, 6.

19 Zum Forschungsstand überblicksartig Drüding & Enseleit, 2017, 96-99 sowie grundlegend Borries, 2003.

20 Vgl. Borries, 2003, 283. Zur Frage, inwiefern bestimmte Vorstellungen vom Mittelalter historisches Lernen eher unterstützen oder erschweren können, vgl. Stöckle, 2011.

21 Vgl. Oexle, 1992; sowie darauf Bezug nehmend Drüding & Enseleit, 2017, 99.

22 Vgl. Borries, 2003, 281.

23 Vgl. ebd., 284; Drüding & Enseleit, 2017, 97-98.

24 Vgl. Drüding & Enseleit, 2017, 111-112.

alter für die meisten Kinder und Jugendliche mehr ein »sensationelles Schauspiel« als eine »kognitive Analyseaufgabe« sei.[25] Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass besonders das geschichtskulturelle Mittelalter mit seinen tapferen Rittern und bunten Burgfesten auch von Erwachsenen häufig zu einer Art vormodernem (Rückzugs-)Ort in der Postmoderne stilisiert wird.[26]

Das große Interesse, das Menschen unterschiedlichen Alters dieser *modernisierten Vormoderne* entgegenbringen, scheint häufig vor allem auf solchen Vor- und Einstellungen über die Vormoderne zu basieren.[27] Thomas Martin Buck und Nicola Brauch betonen daher, dass es sich schon aus pädagogisch-didaktischen Gründen verbiete, »die populären Aneignungs- und Distributionsformen der Vergangenheit […] zu ignorieren«, da junge Menschen diese »längst kennen, bevor sie in die institutionelle Bildungs- und Lernkultur der Schule eintreten«.[28] Hierbei sollte es jedoch dann in erster Linie nicht darum gehen, geschichtskulturellen Produkten »Banalisierungen, Verfälschungen oder gar Geschichtsklitterungen nachzuweisen«,[29] sondern vielmehr darum, ihre narrativen Konstruktionslogiken offenzulegen, um so – bestenfalls – eine Reflexion und Reorganisation bestehender Vorstellungen und Einstellungen anzustoßen.[30]

Forschungen zu Spielzeug als weit verbreiteten geschichtskulturellen Objektivationen bilden bislang jedoch Randerscheinungen im geschichtsdidaktischen und fachhistorischen Diskurs.[31] Das gilt auch für die bekannten Playmobil®-Figuren des Spielzeugherstellers »geobra Brandstätter Stiftung & Co. KG« (im Folgenden »geobra«), die bisher immer nur punktuell in den Fokus verschiedener Forschungsdisziplinen gerückt sind.[32] Obwohl »Ritter« (neben »Bauarbeitern« und »Indianern«) bereits seit der ersten Playmobil®-Produktreihe aus dem Jahr 1974 zum Portfolio gehören und bis heute eine hervorstechende Position in der Außendarstellung der Marke Playmobil® einnehmen (Abb. 1), existieren kaum Analysen zu den in Playmobil®-Rittern implizit und explizit angelegten historischen Referenzen oder Forschungsansätze zu ihrer didaktischen Erschließung für Lehr-/Lern-Prozesse.[33]

---

25 Vgl. Borries, 2003, 289.

26 Vgl. Lundt, 2015, 235; Reeken, 2016, 3.

27 Vgl. Borries, 2003, 282; Drüding & Enseleit, 2017, 114.

28 Buck & Brauch, 2011, 7.

29 Vgl. Oswalt & Pandel, 2015, 9.

30 Vgl. hierzu grundlegend Körber, Schreiber & Schöner, 2007, 224-230; 248-260. Vgl. auch die Beispiele bei Reeken, 2016, 6; Buchberger, Eigler & Kühberger, 2019.

31 Vgl. Grosch, 2017; Kühberger, 2020; Kühberger, 2021.

32 Vgl. Fritz, 1992, 53-64 (Pädagogik); Mayer, 2016; Buchberger, Eigler & Kühberger, 2019, 36-38; Kühberger, 2020; Kühberger & Karl, 2020 (Geschichtsdidaktik); Köpper & Szabo, 2014; Kühberger, 2021 (Kulturwissenschaft).

33 Siehe bislang v.a. Köpper & Szabo, 2014 sowie die einzelnen unterrichtspraktischen Ansätze bei Mayer, 2016; Buchberger, Eigler & Kühberger, 2019, 36-38.

Abbildung 1: Verschiedene Generationen von Playmobil®-Ritterfiguren, repräsentativ in Szene gesetzt auf dem Buchcover des Jubiläumsbandes »30 Jahre Playmobil®« von Felicitas Bachmann (2004)



Mit freundlicher Abdruckerlaubnis des Heel Verlags.

In der Pädagogik stand bisher vor allem die Funktion von Spielzeug im kindlichen »Rollenspiel« im Vordergrund,[34] bei dem die Playmobil®-Figuren den Spielenden »als etwas Objektiviertes der Wirklichkeitssicht unserer Gesellschaft« gegenübertreten.[35] Auch kulturwissenschaftliche Ansätze betonen diese Wechselwirkung zwischen Spielzeug und der Wahrnehmung der eigenen sozialen Umwelt, die sich insbesondere im ikonografischen Potential von Playmobil®-Figuren manifestiere.[36]

34 Vgl. Fritz, 1992, 62. Zum kindlichen Rollenspiel und seinen verschiedenen Ausprägungen vgl. Renner, 2008, 111-125.

35 Vgl. Fritz, 1992, 13.

36 Köpper & Szabo, 2014, 9.

In seinen »Informationen für die Eltern« hebt Playmobil® sogar selbst explizit hervor: »Bei Playmobil steht nicht das Bauen im Mittelpunkt, sondern das *Geschichten erzählen*«[37] – ein nicht nur vor dem Hintergrund des in der Geschichtsdidaktik vorherrschenden narrativen Paradigmas bemerkenswerter Selbstanspruch.[38]

Bisherige Produktanalysen dieser in den Playmobil®-Figurwelten teilweise bereits angelegten Geschichte(n) betonen dabei, dass sich das playmobile® Mittelalter vor allem als »Ritteralter« im Sinne »prachtvoller monarchischer Herrschaft« manifestiere, die vor allem »mittels Insignien und (Waffen-)Gewalt« konstituiert werde.[39] Während den ersten Ritterfiguren der 1970er Jahre hierbei noch eine »erstaunlich realitätsnahe Umsetzung« attestiert werden könne, habe bereits nach kurzer Zeit ein Wandel hin zur Rezeption einer »höfisch-literarischen Glanzwelt« eingesetzt, die seit den 1990er Jahren zusätzlich um Fantasy-Aspekte ergänzt worden sei.[40] Um solche Beobachtungen auch für historisches Lernen in Schule und Hochschule fruchtbar machen zu können, bedarf es jedoch weiterführend methodisch angeleiteter, quellenbasierter Analysen der in den Figuren konkret zu findenden Referenzen.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden zuerst einige Schlaglichter auf mittelalterliche Ritter in ihren verschiedenen Erscheinungsformen geworfen, bevor anschließend einige Ritterfiguren von Playmobil® hinsichtlich feststellbarer historischer Bezüge analysiert werden. Um zu einer nachvollziehbaren Auswahl von Playmobil®-»Rittern« zu gelangen, wurden über das umfangreiche Online-Produktarchiv der Firma sämtliche Produkte erhoben, die das Wort »Ritter« im Produktnamen führen (also auch »Ritter-Set« oder »Ritterburg«).[41] Auf diese Weise wurden insgesamt 82 Playmobil®-Produkte zusammengetragen,[42] aus denen dann exemplarisch einige Figuren näher in den Blick genommen wurden.

---

37 Vgl. https://company.playmobil.com/Company/de-DE/information-parents (05.07.2020). Hervorhebung im Original. Die ausdrückliche Abgrenzung zum »Bauen« kann hier wohl auch als bewusste Abgrenzung vom konkurrierenden Spielzeughersteller LEGO® interpretiert werden.

38 Zum narrativen Paradigma in der Geschichtsdidaktik vgl. u.a. Rüsen, 2013, 43-48.

39 Lorenz, 2014, 98.

40 Zeppezauer-Wachauer, 2014, 60-62. Der erste Drache kam 1995 auf den Markt.

41 https://www.playmobil.de/online-shop/produktarchiv (09.07.2020).

42 Stand: November 2018.

3. Playmobil®-Ritter im Spiegel mittelalterlicher Quellen

3.1 Zum Erscheinungsbild mittelalterlicher Ritter

Ritter lebten im Spannungsfeld von Machtstrukturen, von Krieg und Gewalt, und von Fürstenspiegeln und Traktaten, deren Autorenschaft Rittern eine christlich-normative Lebensweise empfahl. Ab dem 12. Jahrhundert kamen Heldenepen hinzu, die der höfischen Gesellschaft die Ideale des Rittertums dichterisch vermittelten und schließlich Geschlechterrollen poetisch formulierten.[43] Über die mittelalterliche Epoche hinweg war dieses Spannungsfeld stetigen Wandlungen unterworfen. Auch wenn in der populären Mittelalterrezeption[44] die Epoche oft ein von besonders »finsteren« Klischees überformtes Bild abgibt,[45] waren die möglichen Erscheinungsformen der Ritter im *Medium Aevum* zutiefst heterogen.

Ritter waren zunächst Krieger. Was sie von ihren Mitstreitern unterschied, war ihre Position im Kampf. Ritter ritten zu Pferde – daher der Name: *caballarius, chevaliers, knight, rîter*.[46] Bereits in karolingischer Zeit (8.–10. Jahrhundert) sind Übergänge zum Reiterkampf greifbar, die sich im Verlauf der Zeit verstärkten. Zur Grundvoraussetzung für den Reiterkampf gehörten ertragreiche Vermögensverhältnisse. Ritter stammten nicht zwangsläufig aus den führenden Familien im Herrschaftsverbund, sie verfügten jedoch über genügend Einnahmen, um die kostspielige Ausrüstung und Verpflegung aufzubringen.[47] Ab dem hohen Mittelalter (11.–13. Jahrhundert) stand dann auch Unfreien über die Ministerialität – einer Art »Verwaltungsbeamtentum« – der Weg zum Ritter offen. Von der Ritterepik beeinflusst, schuf die zeitgenössische Historiographie ein von Ruhm und Ehre überzeichnetes Rittertum, das die »Illusion einer Ordnung«[48] suggerierte, die den historischen Verhältnissen vermutlich kaum gerecht wurde. Am Ende des Mittelalters war das ritterliche Leben bereits zu einem »Nachleben« höfischer Ideale geworden, die kaum je anzutreffen gewesen sein dürften.[49]

Ritter müssen zweifellos Eindruck auf ihre Zeitgenossen gemacht haben. Bis an die Zähne bewaffnet und gepanzert konnte ein Ritterheer furchteinflößend wirken. So schrieb beispielsweise der St. Gallener Mönch Notker »der Stammler« (ca. 840-912) in den 880er Jahren über die Belagerung von Pavia durch Karl den Großen in den Jahren 773/74:

---

43 Vgl. Mondschein, 2015, 171.

44 Zur Problematik des Begriffs »Mittelalterrezeption« vgl. Oexle, 2013, 20-21.

45 Vgl. Rohr, 2011.

46 Zur Etymologie des Begriffs vgl. Bumke, 2008, 66.

47 Eine Berechnung der Kosten für die Ausrüstung eines Ritters bietet Prietzel, 2006, 17-23.

48 Vgl. Huizinga, 2006, 87.

49 Zum »Rittergedanken« vgl. besonders die Ausführungen von Huizinga, 2006, 85-100.

> »Und nun sah man den eisernen Karl selbst, mit einem Eisenhelm auf dem Kopf, mit Eisenspangen an den Armen und mit einem Eisenpanzer, der die eiserne Brust und die platonischen Schultern deckte, die hochaufgereckte Eisenlanze in der Linken, weil die Rechte immer nach dem unbesieglichen Stahl ausgestreckt war […]. Am Schild war nichts außer Eisen zu sehen. Auch sein Roß spiegelte in Temperament und Farbe das Eisen wider. Dieser Rüstung hatten sich alle, die ihm voranzogen, alle, die zu beiden Seiten ihn umgaben, alle, die ihm nachfolgten, und allgemein die ganze Streitmacht nach Möglichkeit angeglichen. […] O Eisen! Ach Eisen! tönte das verworrene Geschrei der Bürger.«[50]

Ungeachtet der Dominanz des fränkischen Heeres, die damit ausgedrückt werden soll, wird klar: Das Eisen war ein elementarer Bestandteil des ritterlichen Erscheinungsbildes. Hierzu gehörte auch ein Helm. Um 1200 war aus dem kegelförmigen Helm mit Nasenband des Früh- und Hochmittelalters der »Topfhelm« entstanden. Dieser bot eine Art »Komplettschutz« mit kleinen Sichtschlitzen und Luftlöchern, die die Atmung jedoch kaum gewährleisteten. Abhilfe schaffte hier das Klappvisier der »Hundsgugel« um 1360.[51] Auf dem Helm befand sich das Zimier (Helmschmuck), das ein Motiv zur Wiedererkennung wie etwa ein Tier oder Fabelwesen zeigte. Prinzipiell waren der Motivauswahl keine Grenzen gesetzt. So wählte der Augsburger Patrizier Walther Marx (1456-1511) zur Fastnacht im Jahr 1481 drei Würste auf einem Spieß zu seinem Zimier (Abb. 2).[52]

Mittelalterliche Abbildungen zeigen außerdem, dass zu den Waffen des Ritters vor allem die Lanze zählte, danach Schwert, Streitkolben und Streitaxt.[53] Auf Darstellungen der Karolingerzeit sind zudem häufig Rundschilde zu sehen,[54] bevor um 1066 mandelförmige Langschilde belegt sind, so auf dem Teppich von Bayeux (siehe auch Abb. 3 weiter unten).[55] Im byzantinischen Reich blieben die Schilde hingegen halbhoch.[56] Etwa ab dem 13. Jahrhundert wurden die Schilde dann wieder kleiner

---

50 Vgl. Notkerus Balbulus (MGH SS rer. Germ. N. S. 12), 84; Übersetzung Rau, 1960, 415.

51 Vgl. Gamber, 1989; ebd.,1997; Zotz, 2002, 175.

52 Vgl. München, Bayerische Staatsbibliothek, Cgm. 1930, fol. 8^{r}. Das Turnierbuch entstand zwischen 1506 und 1511 und wurde von Walther Marx selbst in Auftrag gegeben, um seine Turnierzeit festzuhalten. Zur Handschrift vgl. Schneider, 1991, 312-313; zur Abbildung vgl. Tewes, 2009, 222.

53 Vgl. Zotz, 2002, 176.

54 Zum Rundschild vgl. Gamber, 1995, Sp. 1098.

55 Vgl. Gamber, 1993, Sp. 1251; Fleckenstein, 2002, 72-73.

56 Dies lag vermutlich an Beinschienen, wie sie auch Notker bei karolingischen Kriegern erwähnt. In der Kavallerie der Spätantike und in Byzanz waren sie üblich. Gamber, 1980, Sp. 1821 hält Beinschienen bis ca. 1300 für unwahrscheinlich, doch der Quellenbegriff für Beinschienen *ocreis* (*ocrea*) bei Notker ist unstrittig – und es sind tatsächlich eiserne Beinschienen gemeint (vgl. Anm. 51). Womöglich verwendete die karolingische Reiterei also noch Rüstungselemente der Spätantike bzw. nach byzantinischem Vorbild.

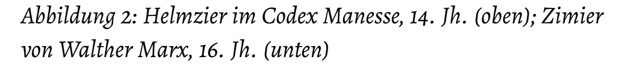


Abbildung 2: Helmzier im Codex Manesse, 14. Jh. (oben); Zimier von Walther Marx, 16. Jh. (unten)





Universitätsbibliothek Heidelberg, Cod. Pal. germ. 848, fol. 18r (oben) (Bayerische Staatsbibliothek München, Cgm. 1930, fol. 8r) (unten)

und erhielten ihre dreieckige Form,[57] wie sie heute bei vielen geschichtskulturellen Ritterturnieren zu sehen ist. Die auf den Schilden sichtbaren Wappen bildeten sich jedoch erst ab dem 12. Jahrhundert heraus. Hier waren bereits im Mittelalter

57 Vgl. Geibig & Gelbhaar, 1997, Sp. 1893-1896.

zahlreiche Motive wie etwa auch Drachen und Einhörner möglich (siehe auch Abb. 4 weiter unten).[58]

Ein Ritter führte bis zu drei Pferde mit sich: eines für die Schlacht (*dextarius*),[59] eines für die Reise (*palefridus*) und eines für den Knappen.[60] Das Streitross trug ein Eisengeflecht, über dem eine Rossdecke lag. Sie war durch die Kreuzzüge ab dem späten 12. Jahrhundert auch im Abendland üblich geworden, häufig in den Wappenfarben des Ritters verziert und reichte von den Nüstern bis zum Schwanz (siehe auch Abb. 2 und Abb. 4).[61]

Weitere zentrale Bestandteile der Ausrüstung waren Vorräte und Werkzeuge. Bereits Karl der Große hebt dies in einem Brief aus dem 9. Jahrhundert an Abt Fulrad von St. Quentin († 826) hervor:

> »Du wirst also wohlvorbereitet mit deinen Leuten an dem genannten Platze erscheinen [...]; das heißt mit Waffen und Gerät und aller anderen kriegerischen Ausrüstung, mit Proviant und Bekleidung. [...] Die Lebensmittel müssen vom Reichstage an gerechnet drei Monate reichen, Waffen und Bekleidung ein halbes Jahr. Wir befehlen dir, streng darauf zu achten, daß du in Ruhe und Frieden den genannten Ort erreichst, durch welche Teile unseres Reiches dein Marsch dich auch führen mag, daß außer Grünfutter, Holz und Wasser keinerlei Vorräte angerührt werden [...].«[62]

Der Brief enthält den wichtigen Hinweis, dass militärische Anführer für ausreichend Proviant ihrer Krieger verantwortlich waren. Befolgt wurden Regeln dieser Art jedoch wohl selten, denn Plünderungen gehörten zum Alltag kriegerischer Verbände. Belege hierfür sind bereits im 6. Jahrhundert zu finden und ziehen sich durch die gesamte Epoche.[63]

Zu den moralisch-normativen Leitvorstellungen des Rittertums gehörten die Verteidigung des Landes und die absolute Treue gegenüber ihrem Herrn.[64] Ab dem Hochmittelalter erreichten diese Aufgaben eine neue Qualität. Während der tiefgreifenden Veränderungen im Rahmen des Investiturstreits wurden die Eigenschaften des Königs als *protector et defensor* (Beschützer und Verteidiger)[65] der Ar-

---

58 Vgl. Zotz, 2002, 184; Scheibelreiter, 2006, 66-68.

59 Vgl. Gassmann, 2018, 72-73.

60 Vgl. Fleckenstein, 1995, 865-873; ebd., 2002, 178.

61 Vgl. Gamber, 1995, 1041-1042.

62 Karoli ad Fulradum abbatem epistola (MGH Capit. 1, Nr. 75), 168; Übersetzung: Lautemann, 1978, 78.

63 Vgl. Gregorius Turonensis (MGH SS rer. Merov. 1, 1), 85. Für das Ausplündern und die Unterdrückung von Geistlichen und Armen durch Ritter im Hochmittelalter vgl. Petrus Blesensis (PL 207), Sp. 293-296.

64 Vgl. Zotz, 2002, 186.

65 Vgl. Capitulare missorum generale (MGH Capit. 1, Nr. 33), cap. 5, 93.

men und Schwachen, der Witwen und Waisen auch auf Ritter übertragen. Die Kreuzzüge wirkten hier als Katalysator, denn der Zustrom von Kriegern und das damit verbundene Aufkommen an Kranken und Verwundeten überforderte die wenigen christlichen Hospitäler und monastischen Gemeinden der Levante. Daher sollten Ritterorden die Sicherheit von Pilgern und Hospitälern gewährleisten. Hierzu war eine Umdeutung des *miles* (Krieger) nötig: Mit päpstlichem Segen wurde der *miles* fortan zum *miles Christi*.[66] Bereits gegen Ende des 11. Jahrhunderts formulierte der Kirchenreformer Bonizo von Sutri († vor 1099) einen Codex, der bestehende Gebote um die Verpflichtung zum Kampf gegen Schismatiker und Häretiker ergänzte.[67] Diese Aufgaben wurden um Tugenden wie Freigiebigkeit, Heiterkeit und Sanftmut erweitert[68] und etwa auf Hoftagen, der Jagd und auf Turnieren öffentlich zelebriert.[69] Vor dem Hintergrund, dass Gewalt und Raub weiterhin zum ritterlichen Alltag gehörten, waren dies sicher erstrebenswerte Ideale.[70]

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Ritter als berittene Krieger lange Zeit die schlagkräftigsten Einheiten mittelalterlicher Heere waren.[71] Sie verstanden sich zudem als Beschützer der Armen und Schwachen, besonders der christlichen Pilger im Heiligen Land. Die mittelalterlichen Quellen zeigen aber auch die Schattenseiten des Rittertums: Edelmetalle, Naturalien, Menschen und Vieh raubten Ritter ebenso wie die Kampfausrüstungen ihrer erschlagenen Gegner. Wenn sie in den Krieg zogen, nahmen sie sich lieber unterwegs, was sie brauchten, als große Vorräte mitzuschleppen – schließlich galt es, Beute zu machen. Das war nicht unwichtig, denn der Krieg fand aufgrund der besseren Versorgungslage meist im Spätsommer oder Frühherbst statt. Im Frühmittelalter, als Krieger auch Landwirte waren, fehlte ihre Arbeitskraft in dieser Zeit auf den Feldern.[72] In »kriegsfreien« Monaten mussten Ritter zudem ihre wirtschaftlichen Güter – oder jene für die sie zuständig waren – verwalten und organisieren.[73] Der »gute Rat«, mit dem sie ihrem Herrn dienten, spielte zudem eine wichtige Rolle.[74] Somit war der Krieg

66 Vgl. Fleckenstein 2002, 139-153; Zotz, 2011, 424. Zur Heterogenität des Begriffs *miles* im Mittelalter vgl. Sarti, 2018.

67 Vgl. Zotz, 2011, 424.

68 Vgl. ebd., 423.

69 Vgl. Zotz, 2002, 202.

70 Vgl. Mauntel, 2014, 444.

71 Vgl. Glasauer, 2009, 133-134.

72 Vgl. Haack, 2020, 208.

73 Vgl. Prietzel, 2006, 119-120.

74 Vgl. Mondschein, 2015, 164.

zwar ein zentraler Aspekt des ritterlichen Lebens – besonders die Quellen heben den (edlen) Krieger hervor –, doch er war nur *ein* Teil davon.[75]

3.2 Historische Bezüge in exemplarischen Playmobil®-Ritterfiguren

Die Ritter des Mittelalters würden ihre »Plastikkollegen« vermutlich in Teilen wiedererkennen. So könnte der Playmobil®-Ritter des Gründungsjahrs 1974[76] mit seiner Lanze, dem kegelförmigen Helm ohne Nasenplatte und seinem Pferd ohne Rossdecke etwa der Zeit zwischen dem 9. und dem 11. Jahrhundert zugeordnet werden (Abb. 3).

Auch beim »Turnier-Ritter«[77] von 1983 lassen sich viele mittelalterliche Bezüge finden (Abb. 4):[78] Die Knappen, die die Schwerter bereithalten, passen in das Bild eines Ritters aus dem 12. Jahrhundert. Auch Posaunenbläser, die bedeutende Ereignisse ankündigen, finden sich in mittelalterlichen Codices.[79] Visierhelme, die eine recht flache Form der Hundsgugel darstellen, sind für das 14. Jahrhundert belegt.[80] Die Pferde tragen hier die ab dem 12. Jahrhundert dokumentierte Rossdecke. Der Kopf der Pferdefiguren wird durch einen angedeuteten Harnisch geschützt. Die dargestellte Variante passt aufgrund der aufwendigen Ausgestaltung am ehesten zu den Verhältnissen um 1400.[81] Auf den Schildern und Standarten ist ein Einhorn zu sehen. Im Mittelalter wurde es häufig als Motiv gewählt, da es sinnbildlich für Wildheit und unbezähmbare Kraft stand.[82] Die Wappen der zweiten »Turnier-Ritter«-Gruppe zeigen einen (zumindest in Ansätzen erkennbar, gekrönten) Adler. Dieses Motiv und der dreieckige Schild sind historisch ab dem 13. Jahrhundert nachgewiesen.[83] Prächtiger Federschmuck ist bereits seit der Antike belegt und gehörte im Früh- und Hochmittelalter zusammen mit Flügeln und Hörnern zu den einfachsten Arten der Helmzier.[84] Am deutlichsten fallen Paralle-

75 Insofern hat die mittelalterliche Literatur durchaus das heute dominante Bild des Kriegers mitgeprägt, denn der Alltag tritt in den Quellen weitaus seltener und vor allem weniger prominent zutage.

76 Produktnr. 3134-A, https://www.playmobil.de/ritter/3134-A.html(11.10.2019).

77 Produktnr. 3265-C, https://www.playmobil.de/turnier-ritter/3265-B.html (10.11.2019).

78 Das Ritterturnier ist ab dem 12. Jahrhundert sicher belegt. Es wurde zwar schon auf dem Konzil von Clermont 1130 untersagt, im Verlauf der Zeit wurden jedoch Regeln eingeführt, um die Gefahren des Turniers zu mindern, 1316 wurde das Verbot schließlich aufgehoben. Vgl. Contamine, 1997, Sp. 1113-1115; Mondschein, 2015, 166.

79 Vgl. Universitätsbibliothek Heidelberg, Cod. Pal. germ. 848, fol. 13^{r}. Zum Herold vgl. Rösener, 1989, Sp. 2172-2173.

80 Vgl. Gamber, 1989, Sp. 2123.

81 Vgl. ebd., 1995, Sp. 1415.

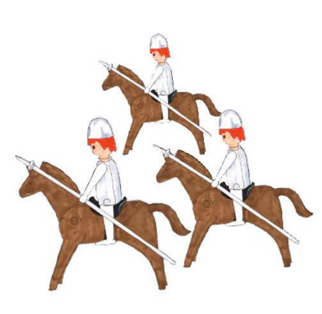
82 Vgl. Scheibelreiter, 2006, 68.

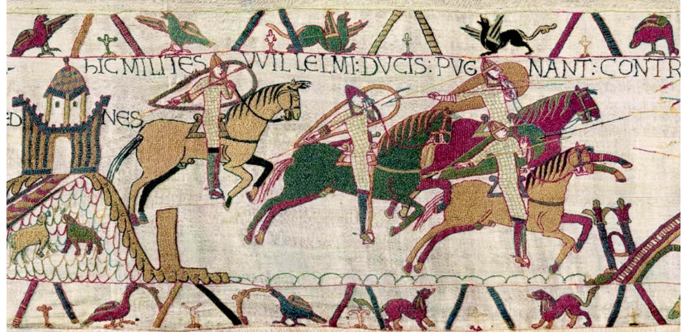
83 Vgl. ebd., 57.

84 Vgl. ebd., 101-103.

Abbildung 3: Ein Playmobil®-Ritter im Spiegel mittelalterlicher Ritter-Darstellungen. Darstellung karolingischer Panzerreiter aus dem 9. Jh. (oben links); Darstellung des ersten Playmobil®-Ritters (hier aus optischen Gründen in dreifacher Ausführung) aus dem 20. Jh. (1974) (oben rechts); Darstellung berittener Krieger aus dem 11. Jh. (unten)







Goldener Psalter, Ende 9. Jh. St. Gallen, Stiftsbibliothek, Cod. Sang. 22, fol. 140 (oben links); Zeichnung: Xenia Watson (oben rechts); Teppich von Bayeux (ca. 1080), Musée de la Tapisserie de Bayeux, mit Sondergenehmigung der Stadt Bayeux (unten)

len zwischen den Feldzeichen im Zentrum der Abbildung und dem seit 1350 belegten Nürnberger Wappen auf, das aus einem gespaltenen Schild mit rotgezungtem Adler (links) – ein Verweis auf Nürnbergs Status als Reichsstadt – und der fünfmalig schräg geteilten rechten Seite besteht.[85] Dass hierfür gerade das Nürnberger

85 Vgl. Stadler, 1968, 31; https://www.hdbg.eu/gemeinden/index.php/detail?rschl=9564000 (08.11.2019).

Wappen gewählt wurde, kann sicherlich auch als Hommage der Firma »geobra«, die ihren Sitz im benachbarten Zirndorf hat, an die Region interpretiert werden.

Dagegen ist die im Set enthaltene Hellebarde zwar ab dem 14. Jahrhundert nachgewiesen, war jedoch keine klassische Waffe eines Ritters, sondern diente – ganz im Gegenteil – vor allem zur Abwehr von Rittern. Diese unhistorische Hellebarden-Bewaffnung findet sich auch bei einigen anderen Playmobil®-Ritterfiguren, etwa einem Ritter mit Krone (1974),[86] einem konisch behelmten »Ritter« aus dem »Ritterset« (1976),[87] sowie bei einigen Figuren der »Kleinen Ritterburg« (1993).[88] Insgesamt lässt sich jedoch festhalten, dass die »Turnier-Ritter« aus dem beschriebenen Playmobil®-Set (Abb. 4) zwar nicht immer einem bestimmten Jahrhundert, aber durchaus verschiedenen mittelalterlichen Teilepochen zugeordnet werden können.

Die starke Vermengung von mittelalterlichen Teilepochen in zusammengehörigen »Ritter-Sets« und damit eine offensichtlich anachronistische Darstellung eines unveränderten, »statischen« Mittelalters wird ab den 2000er Jahren besonders augenfällig. So wird im »Mitnehm-Drachenritterturm« (2009)[89] ein Kanonengeschütz mit einem frühmittelalterlichen Rundschild kombiniert. Auch die Figuren der »3 Falkenritter« (2019)[90] tragen frühmittelalterliche Rundschilde, spätmittelalterliche Dreiecksschilde und schulterhohe Schilde, die eher an antike Gladiatorendarstellungen erinnern (Abb. 5). Die gewählten Helmformen der »Falkenritter« sind zwar allesamt mittelalterlich, können aber ebenfalls keiner gemeinsamen Teilepoche zugeordnet werden. Daneben gibt es völlig »unmittelalterliche« Playmobil®-Ritterfiguren mit eindeutigen Fantasy-Elementen. Hierzu gehören etwa der »Ritter mit Doppelaxt« (2006),[91] dessen Helm mit Reißzähnen und angedeutetem grimmigen Blick kaum eine historische Vorlage findet, oder das mit angedeuteten Drachenflügeln und rot leuchtender Helmkugel ausgestattete »Duo-Pack Drachenritterduell« (2010)[92] – auch wenn sich selbst hier einzelne mittelalterliche Details wie Rundschilde und Schwerter wiederfinden (Abb. 5).

Neben den in vielen Ritterfiguren feststellbaren Details, die durchaus historisch belegbar sind, werden andere fundamentale Bestandteile des mittelalterlichen Rittertums in den Playmobil®-Figuren komplett vernachlässigt. So finden sich

86 Produktnr. 3138-A, https://www.playmobil.de/ritter/3138-A.html(10.11.2019).

87 Produktnr. 3261-B, https://www.playmobil.de/ritter-set/3261-B.html (10.11.2019).

88 Produktnr. 3667-A, https://www.playmobil.de/kleine-ritterburg/3667-A.html(10.11.2019).

89 Produktnr. 4775-A, https://www.playmobil.de/mitnehm-drachenritterturm/4775-A.html (10.11.2019).

90 Produktnr. 6381 (seit 2020 ist hierfür leider kein Link mehr über das Playmobil®-Produktarchiv verfügbar).

91 Produktnr. 4646-A, https://www.playmobil.de/ritter-mit-doppelaxt/4646-A.html(27.10.2019).

92 Produktnr. 4912-A, https://www.playmobil.de/duo-pack-drachenritterduell/4912-A.html (27.10.2019).

Abbildung 4: Das Playmobil®-Ritterfigurenset »Turnier-Ritter« aus dem Jahr 1983 mit Beschreibung einzelner historischer Ausrüstungsgegenstände



Zeichnung: Xenia Watson

Abbildung 5: Darstellung der Playmobil®-Rittersets »3 Falkenritter« (2019; links) und »Duo-Pack Drachenritterduell« (2010; rechts)



Zeichnung: Xenia Watson

kaum Bezüge zum Christentum als Hauptbezugspunkt des Ritters als *miles Christi*. Erst im Jahr 1996 erscheint ein »Tempelritter«,[93] der in den folgenden Jahren um einen »Kreuzritter« (2004),[94] einen »Ordensritter« (2008)[95] und schließlich um das »Duo-Pack Ordensritter und Kreuzritter« (2010)[96] ergänzt wird. Damit weisen lediglich drei der untersuchten 82 Ritter-Produkte eine Verbindung zur Religion auf und beinhalten damit einen konkreten Bezug zum an christlichen Werten orientierten mittelalterlichen Rittertum (Abb. 6).

Insgesamt fällt auf, dass das playmobile® Mittelalter die Themenkomplexe Religion und Kirche als einen der Hauptbezugspunkte geschichtskultureller Mittelalterbezüge sowohl architektonisch als auch figürlich nahezu völlig ausspart.[97] Außer bei den »Kreuzrittern« finden sich religiöse Bezüge nur noch bei den Figuren des »Bettelmönches« (1994),[98] der »Nonne« (2004)[99] sowie bei einem Mönch, der mit Kreuzkette, Tonsur, Habit, Bibel und einem Bierkrug nur als Bestandteil des

93 Produktnr. 4534-A, https://www.playmobil.de/tempelritter/4534-A.html(27.10.2019).

94 Produktnr. 4625-A, https://www.playmobil.de/kreuzritter/4625-A.html(27.10.2019).

95 Produktnr. 4670-A, https://www.playmobil.de/ordensritter/4670-A.html(27.10.2019).

96 Produktnr. 5825-A, https://www.playmobil.de/duo-pack-ordensritter-und-kreuzritter/5825-A.html(27.10.2019).

97 Zum Auslassen dieses Aspekts in der Playmobil®-Szenerie vgl. Lorenz, 2014, 100. Zu diesem Aspekt in den Vorstellungen von Schüler_innen vgl. Drüding & Enseleit, 2017, 111-112.

98 Produktnr. 3631-A, https://www.playmobil.de/bettelmoench/3631-A.html. (27.10.2019). Die Bezeichnung des Bettelmönchs als »erste religiöse Figur« (Bachmann, 2004, 94) ist vor dem Hintergrund seiner offensichtlichen Areligiosität (er trägt nicht einmal ein Kreuz) eher irreführend.

99 Produktnr. 4631-A, https://www.playmobil.de/nonne/4631-A.html(27.10.2019).

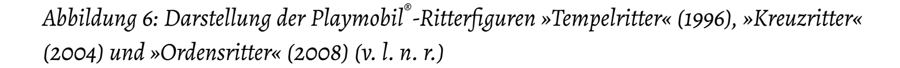
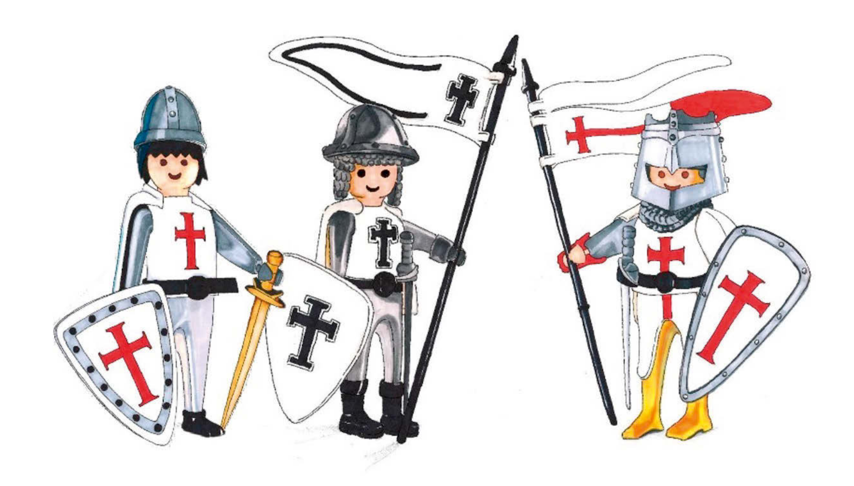


Abbildung 6: Darstellung der Playmobil®-Ritterfiguren »Tempelritter« (1996), »Kreuzritter« (2004) und »Ordensritter« (2008) (v. l. n. r.)



Zeichnung: Xenia Watson

»Räubergelages« (1994)[100] erworben werden kann.[101] Die einzige Ausnahme bildet bisher die anlässlich des Reformationsjubiläums 2017 hergestellte und wirtschaftlich höchst erfolgreiche Martin-Luther-Figur.[102] Mittelalterliche Klöster und Kirchen fehlen hingegen vollkommen.[103] Zwar brachte Playmobil® 2008 eine »Kirche« auf den Markt,[104] das dazugehörige Brautpaar sowie das Fehlen religiöser Symbole legen jedoch die Vermutung nahe, dass die Kirche in erster Linie zum Nachspielen einer postmodernen Hochzeit und nicht eines Gottesdienstes entwickelt wurde. Dieses bewusste Auslassen von Religiosität findet sich auch in Sets mit eindeutig christlichen Bezügen, wie der »Arche Noah« (2003),[105] den »Heiligen Drei Köni-

---

100 Produktnr. 3627-A, https://www.playmobil.de/raeubergelage/3627-A.html; Produktnr. 6464, https://www.playmobil.de/raeubergelage/6464.html (27.10.2019).

101 Die hier aufgeführten Figuren können damit überzeitlichen religiösen Phänomenen zugeordnet werden, die es nicht nur im Mittelalter gab. Zur Identifikation der Mönchsfiguren mit dem Charakter »Bruder Tuck« aus den kurz zuvor erschienenen Filmen »Robin Hood – König der Diebe« (1991) sowie »Robin Hood – Helden in Strumpfhosen« (1993) vgl. Zeppezauer-Wachauer, 2014, 63.

102 Vgl. Hamburger, 2015.

103 Vgl. Mayer, 2016, 21.

104 Produktnr. 4296-A, https://www.playmobil.de/kirche/4296-A.html (27.10.2019).

105 Produktnr. 3255-C, https://www.playmobil.de/arche-noah/3255-C.html (27.10.2019).

gen« (2019)[106] oder der »Großen Krippe mit Stall« (2010).[107] Ohne eine religiöse Komponente sind die Traktate und Dichtungen vom »guten Ritter«, der an den christlich-moralischen Maßstäben seiner Zeit gemessen wurde, historisch jedoch nicht denkbar. Mit seiner Areligiosität fehlt dem Playmobil®-Ritter daher eine wesentliche Komponente des mittelalterlichen Rittertums.

Ferner fällt auf, dass die architektonischen Elemente, die mit Playmobil®-Rittern ein gemeinsames »Mittelalter-Ensemble« bilden, vor allem ein »deutschsprachiges« Mittelalter vermitteln. Die »Grosse Ritterburg« (1993)[108] kombiniert beispielsweise Mauer- und Fachwerk, wie es besonders im deutschsprachigen oder mitteleuropäischen Raum vorkommt. Während Bezüge zu Nordeuropa zumindest über die im Sortiment vorhandenen Wikinger hergestellt werden,[109] fehlen solche zu Süd- oder Osteuropa völlig. Damit sind in der playmobilen® Ritterwelt jedoch wesentliche Kernregionen eines »europäischen« Mittelalters unterrepräsentiert. So fehlen beispielsweise Darstellungen mittelalterlicher Geschlechtertürme, wie sie etwa für die Toskana typisch sind, sowie grundsätzlich Bezüge auf den byzantinischen und orthodoxen Kulturraum.[110]

Kaum vorhanden sind auch Produktdarstellungen, die Ritter außerhalb kriegerischer Kampfhandlungen zeigen, also quasi den »Alltag« thematisieren. So ist das Set »Ritter/Trosswagen« (1997)[111] eines von nur zwei Ritter-Produkten, das einen Bezug zur Verpflegung aufweist, wie sie in Texten des Mittelalters gefordert wird – auch wenn die Kombination des Ritters mit Planwagen und der im Stil des 19. Jahrhunderts gekleideten Dame eher an den Wilden Westen oder die Brecht-Inszenierungen von »Mutter Courage und ihre Kinder« erinnert (Abb. 7). Die »Tarnkutsche der Falkenritter« (2014)[112] thematisiert durch die Kutsche, die mit Heu beladen zu sein scheint, zwar ebenfalls einen Alltagsaspekt, die Produktbezeichnung als »Tarnkutsche« betont jedoch erneut den kriegerisch-strategischen Aspekt.

Auch Ritterfiguren, die das Verwalten von Besitztümern und Benefizien thematisieren, kommen in der playmobilen® Ritterwelt nicht vor. Ritter, die als Landwirte

---

106 Produktnr. 9497, https://www.playmobil.de/heilige-drei-koenige/9497.html (27.10.2019).

107 Produktnr. 4884-A, https://www.playmobil.de/grosse-krippe-mit-stall/4884-A.html (27.10.2019). Der Versuch eines evangelischen Pfarrers aus Hessen, mit einer »Playmo-Bibel« mit teilweise modifizierten Playmobil®-Figuren eine religiöse Playmobil®-Welt zu schaffen, wurde durch eine Klage durch »geobra« wegen Verletzung des Urheberrechts unterbunden, vgl. Mogendorf (2015): https://www.katholisch.de/artikel/7080-75-zentimeter-christentum (27.10.2019).

108 Produktnr. 3666-A, https://www.playmobil.de/grosse-ritterburg/3666-A.html(11.06.2020).

109 Produktnr. 3151-A, https://www.playmobil.de/wikingerfestung/3151-A.html(11.06.2020).

110 Vgl. zu Ritterburgen auch den Beitrag von Oliver Auge in diesem Band.

111 Produktnr. 3891-A, https://www.playmobil.de/ritter-trosswagen/3891-A.html(09.07.2020).

112 Produktnr. 6005 (seit Juli 2020 ist leider kein Link mehr über das Playmobil®-Produktarchiv verfügbar).

Abbildung 7: Darstellung des Playmobil®-Rittersets »Ritter/Trosswagen« (1997)



Zeichnung: Xenia Watson

ihr Feld bestellen, fehlen hier genauso wie Momente, die Ritter in den Kontext von Jagd und idealisierter Minne setzen,[113] wie es zum Beispiel der Codex Manesse zeigt. Dies wird auch in den von Playmobil® selber herausgegebenen Ritterlesegeschichten für Kinder deutlich, in denen Frauen vor allem als Beute bzw. Besitz dargestellt werden, der von »guten Rittern« aus den Fängen von »bösen Rittern« zurückerobert werden muss:

> »›Gib Prinzessin Rosalinde frei!‹, fordert Heinrich. ›Du hast sie geraubt!‹ Hackbert lacht gemein. ›Stimmt!‹, antwortet er. ›Und mein Drache sorgt dafür, dass sie hier bleibt!‹ […] Da hört Heinrich einen Schrei. Es ist Prinzessin Rosalinde. ›Hilfe!‹, ruft sie. ›Hol‹ mich hier raus, Heinrich!‹ So nimmt Heinrich all seine Kraft zusammen und reitet los. […] Hackbert landet im Burghof. ›Aua!‹, schreit er. ›Das gibt einen ordentlichen blauen Fleck!‹ Aber auch ein gemeiner Ritter steht zu seinem Ehrenwort. Wütend führt er Heinrich in den Kerker. Rosalinde steht furchtsam neben dem roten Drachen. ›Lass sie gehen!‹, fordert ihn Hackbert auf. ›Sie gehört jetzt Heinrich!‹ Der rote Drache faucht noch einmal, dann trampelt er davon.«[114]

113 Vgl. Walther & Siebert, 2001.
114 Vgl. z.B. Zollickhofer, 2015.

Lediglich im ›märchenhaft‹ konzipierten Set »Prinzessinnenschloss« erscheint die Figur eines Prinzen als waffenloser, friedfertiger Eroberer.[115] Die eigentliche Ritterwelt von Playmobil® bleibt damit in erster Linie auf die Themen Krieg und Gewalt beschränkt[116] – und zwar bei Auslassung jeglicher religiös-ideologischer (Moral und Christentum) und alltagspragmatischer (höfischer Alltag und Verpflegung) Kontexte, ohne die das Rittertum des Mittelalters jedoch nicht vollstellbar ist.

4. Fazit – Der Playmobil®-Ritter: Ein Krieger, dem es an Vielem fehlt

Der Playmobil®-Ritter ist wie sein mittelalterliches Vorbild ein Krieger. Die Ausrüstung der hier untersuchten Ritterfiguren weist dabei nicht selten historische Details auf, die auch im Mittelalter nachweisbar sind. Wer mit Playmobil®-Rittern spielt, wird also durchaus mit Konzepten konfrontiert, die es in ähnlicher Form im Mittelalter gegeben haben könnte. Seit den 2000er Jahren verschwimmen in den Ritterfiguren die Grenzen zwischen mittelalterlichen und fantastischen Bezügen jedoch zunehmend. Vor dem Hintergrund weit verbreiteter Vorstellungen von einem mittelalterlichen Rittertum als »historisch-fiktionale, gewaltsamschöne Abenteuerlichkeit«[117] gilt es jedoch, gerade nach denjenigen historischen Momenten zu fragen, die Playmobil® selbst seinen historisch plausibleren Ritter-Produkten gerade *nicht* attestiert, um eine Reflexion über die historische Triftigkeit geschichtskultureller Objektivationen anzustoßen.

Zeitliche Kohärenz Ein genauerer Blick auf die verschiedenen Ausrüstungsgegenstände der in den Blick genommenen Spielzeugritter zeigt, dass die Gegenstände häufig eine bunte Mischung von Bezugnahmen auf mehrere »mittelalterliche« Jahrhunderte sind. Die meisten Playmobil®-Ritter sind damit anachronistische Darstellungen. In dieser statischen Unveränderlichkeit zeigt sich ein Konzept, das sich auch im schulischen Mittelalter-Narrativ eines »konstanten« Millenniums wiederfindet, obgleich Hans-Werner Goetz betont, »dass die tausend Jahre Mittelalter eben kein statisches, sondern (wie alle Geschichte) ein höchst dynamisches

115 https://www.playmobil.de/prinzessinnenschloss/6848.html (27.10.2019). Als einzelne Figur kann der männliche Thronfolger hingegen wieder nur als »Tapferer Prinz« in vollem Waffengewand erworben werden, vgl. https://www.playmobil.de/tapferer-prinz/4643-A.html (27.10.2019). Eine geschlechtsspezifische Trennung in ein kriegerisches »Jungen-Mittelalter« und ein märchenhaftes »Mädchen-Mittelalter« wird hier erneut augenfällig, vgl. bereits Clauss & Grieb, 2011, 147.

116 Dass es sich dabei um zwei für Spielzeug nicht unproblematische Themenfelder handelt, erscheint evident, kann an dieser Stelle jedoch nicht weiter ausgeführt werden. Zum Themenkomplex »Kriegsspielzeug« sei hier verwiesen auf Warwitz & Rudolf, 2016, 126-145.

117 Borries, 2003, 283.

Zeitalter umfassen.«[118] Diese Dynamik, diese Entwicklungen und Prozesse bleiben damit unberücksichtigt.

Verpflegung und höfischer Alltag Ritter mussten neben Waffen auch Verpflegung mitführen. Die historischen Belege hierfür sind zahlreich. Eine Ritterfigur mit einem Proviant-Wagen könnte die playmobile® Ritterwelt hier bereits um eine reale Komponente erweitern. Gegenwärtig ist der Playmobil®-Ritter hingegen dazu gezwungen, sich die Nahrung mit Waffengewalt zu besorgen. Karl der Große hätte der »geobra«-Produktentwicklung daher vermutlich ein Dekret geschickt, in dem gestanden hätte: *Supellectiles oblitae estis* (»Ihr habt die Vorräte vergessen«)! Ein Ritter, dessen Rüstung abnehmbar ist und der beispielsweise als Bauer sein Feld bestellt oder als Verwalter einen Gutshof leitet, könnte das zu »erspielende« Ritterbild durch eine historisch nachweisbare Komponente ausdifferenzieren und gleichzeitig neue Produktwelten erschaffen – z.B. ein »Dorf mit Ritter«. Aspekte der höfischen Kultur könnten mithilfe von Feder und Pergament anstatt Schwert und Schild symbolisiert werden und so die friedliche, wenn auch idealisierte Ritterwelt des Mittelalters darstellen.

Religion und Glaube Die Welt der Ritter war fundamental vom Christentum bestimmt. Ohne die christlich legitimierte Machtbasis der Herrschenden und ohne die vom lateinischen Christentum inspirierten Ideale in Dichtungen, Geboten und Traktaten sind historische Ritter undenkbar. Dieser Aspekt kommt in Playmobil®-Rittern gegenwärtig deutlich zu kurz. Hier käme z.B. eine Figur als Wächter einer Pilgergruppe den eigentlichen Aufgaben der Ritter sicherlich näher. Auch das Entwickeln einer klösterlichen Umgebung, etwa mit Kräutergärten zum Behandeln ihrer beim Kampf erlittenen Wunden, könnte Playmobil®-Rittern nicht nur »gesundheitlich« helfen, sondern sie auch ihren mittelalterlichen Vorbildern näherbringen. »Präkonzepte« einer gewaltsam unterdrückenden Institution »Kirche«, könnten hierdurch aufgegriffen und reflektiert werden.[119]

Im Spiegel aller festgestellten und nicht festgestellten historischen Bezüge in Playmobil®-Rittern zeigt sich zudem vor allem eines: ihr Hang zur Gewaltanwendung. Martin Clauss und Christine Grieb betonen, die Verbindung der Konzepte *Krieg* und *Mittelalter* beginne bereits bei der Konzeption von Kinderspielzeug und werde später in geschichtskulturellen Mittelalterdarstellungen wie Filmen, Computerspielen oder auch aufwendig inszenierten Reenactment-Veranstaltungen fortgeführt.[120] Auch die Waffen der Playmobil®-Ritter erscheinen in diesem Sinne weniger als Gefahr, sondern vielmehr als »schöne« oder »elegante« Artefakte,

118 Goetz, 2011, 90.

119 Vgl. Anm. 24.

120 Vgl. allgemein auch Clauss & Grieb, 2011, 146-151.

und ihre Handhabung nicht als Tötung, sondern als »Kunstfertigkeit«.[121] Eine de-konstruierende Auseinandersetzung mit geschichtskulturellen Ritterdarstellungen sollte daher nicht bei der Analyse historischer Helm- und Schwertformen stehenbleiben. Vielmehr können auch die mit dem geschichtskulturellen Ritterbild einhergehenden Vorstellungen von einem vermeintlich unblutigen »Plastikritter-Krieg«, der weder Leichen noch Verwüstungen kennt, offengelegt und diskutiert werden.

Wie die Ritterdichtungen bereits im Mittelalter eine vorbildhafte Imagination nachzeichneten, so lädt auch die Playmobil®-Ritterwelt ihre Nutzer_innen ein, ein Mittelalter nachzuspielen, das zwar von Ruhm und Ehre gekennzeichnet ist, damit jedoch zugleich auf Mord, Brand und Raub fokussiert. Solche bereits in der Kindheit durch geschichtskulturelles Spielzeug unterstütze Vorstellungen vom Mittelalter und seinen Rittern scheinen sich über die (Schul-)Jahre zwar etwas auszudifferenzieren,[122] schaffen es vermutlich aufgrund der »Veränderungsresistenz«[123] solcher Konzepte jedoch nicht selten bis in die Seminarräume von Universitäten. So beendete kürzlich ein Student eines mittelalterlichen Seminars sein Essay zur Frage »Was ist das Mittelalter für mich?« mit den Worten:

> »Was ist also das Mittelalter für mich? Obwohl ich durch mein Studium über akademisches Wissen verfüge und wechselnde Perspektiven einnehmen kann, kann es dennoch für mich nur eine Antwort geben. Das Mittelalter sind Lego- und Jedi-Ritter, die zusammen mit Super-Mario die Prinzessin vor Smaug und der bösen Hexe retten!«[124]

Lehrende an Universitäten müssen vor diesem Hintergrund erst einmal lernen, solche Präkonzepte als solche zu begreifen und im Kontext der eigenen Vorstellungen und Zugänge – sowohl der intellektuellen, als auch der »privaten« – zu reflektieren. Beim Umgang mit geschichtskulturellen Produkten sollte es in der (hoch-)schulischen Lehre daher nicht darum gehen, Lernende »in einer Bewahrdidaktik […] von empirisch fragwürdigen, überschäumenden, trivialen, einfachen und tendenziösen Darstellungen der Vergangenheit fernzuhalten«.[125] Der Fokus sollte vielmehr darauf gelegt werden, solche Zugänge »als konstituierenden Teil einer öffentlich und privat wirksamen Geschichtskultur aus der Lebenswelt anzunehmen […], um

121 Vgl. ebd., 144. Zur damit auch verbundenen Problematik von Kriegsspielzeug vgl. grundlegend Warwitz & Rudolf, 2016, 126-145.

122 Vgl. hierzu den in Abschnitt 2 referierten Stand der empirischen Forschung.

123 Drüding & Enseleit, 2017, 114.

124 Wir danken Marian Bodden aus dem Seminar »Perspektiven auf das Mittelalter in Vergangenheit und Gegenwart« (geleitet von Stephan F. Ebert im Wintersemester 2020/21 an der Universität Kassel) für die Abdruckerlaubnis dieser selbstreflektierten und anschaulichen Einschätzung.

125 Kühberger, 2020.

die Selbstreflexion im Umgang mit Geschichte und Vergangenheit zu stärken und methodisches Wissen für deren Analyse bereitzustellen«.[126] Erste Ansätze zur empirischen Erforschung der durch den Umgang mit Spielzeug entwickelten Voraussetzungen für historisches Lernen[127] und die darauf basierende Entwicklung von Lehrkonzepten[128] existieren bereits. Vor dem Hintergrund der hier präsentierten Ergebnisse sollten Spielzeugwelten dabei nicht nur hinsichtlich vorhandener, sondern auch ausgelassener Referenzen auf Vergangenheit und Geschichte »ins Visier genommen« werden – um sprachlich beim Thema zu bleiben. Das playmobile® Rittertum stellt hierfür nur einen von vielen lohnenswerten Anknüpfungspunkten dar – sowohl für mediävistische als auch für geschichtsdidaktische Forschungsfragen.

5. Literatur- und Quellenverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Bayeux, Tapestry Museum, Teppich von Bayeux mit Sondergenehmigung der Stadt Bayeux.
Heidelberg, Universitätsbibliothek, Cod. Pal. germ. 848.
München, Bayerische Staatsbibliothek, Cgm. 1930.
St. Gallen, Stiftsbibliothek, Cod. Sang. 22.

Gedruckte Quellen

Capitularia Karoli Magni, ed. A. Boretius (Monumenta Germaniae Historica [MGH] Capit. 1), Hannover: Hahnsche Buchhandlung 1883, S. 44-186.
Gregorius Turonensis, Libri historiarum X, ed. B. Krusch & W. Levison (MGH SS rer. Merov. 1, 1), Hannover: Hahnsche Buchhandlung 1951.
Notkerus Balbulus, Gesta Karoli Magni, ed. H. F. Haefele (MGH SS rer. Germ. N. S. 12), Berlin: Weidmannsche Verlagsbuchhandlung 1959, S. 1-93.
Petrus Blesensis, Epistolae (Migne Patrologia Latina [PL] 207), Paris: Migne 1855, Sp. 1-560.

126 Ebd.

127 Zu ersten Ansätzen hierzu vgl. Kühberger, 2020; Kühberger, 2021. Vgl. auch die laufenden Forschungsprojekte hierzu am Bereich Geschichts- und Politikdidaktik an der Universität Salzburg.

128 Zu dieser Forderung vgl. Drüding & Enseleit, 2017, 95 Zu ersten Umsetzungsideen vgl. Buchberger, Eigler & Kühberger, 2019, 32-38, 64-66; Barsch & Kühberger 2019.

Literaturverzeichnis

Bachmann, F. (2004). *30 Jahre Playmobil.* Königswinter: Heel.

Barsch, S. & Kühberger, C. (2020). Mit verschiedenen Darstellungen zum Mittelalter arbeiten: Eine »ramp« für inklusiven Geschichtsunterricht. In: S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 507-521). Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Borries, B. v. (2003). Das Mittelalter im Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen. In R. Ballof (Hg.), *Geschichte des Mittelalters für unsere Zeit* (S. 279-291). Stuttgart: Steiner.

Buchberger, W., Eigler, N., & Kühberger, C. (2019). *Mit Concept Cartoons historisches Denken anregen.* Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Buck, T. M., & Brauch, N. (Hg.). (2011). *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit*. Münster: Waxmann.

Bumke, J. (2008). *Höfische Kultur: Literatur und Gesellschaft im hohen Mittelalter* (12. Aufl.). München: dtv.

Clauss, M., & Grieb, C. (2011). »FSK-Freigabe« für das Mittelalter? Gewalt und Krieg in der geschichtskulturellen Wahrnehmung der Epoche. In T. M. Buck & N. Brauch (Hg.), *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit* (S. 141-155). Münster: Waxmann.

Contamine, P. (1997). Art. Turnier. A. Allgemein. Westeuropa. In: *Lexikon des Mittelalters, 8*, Sp. 1113-1115.

Dendorfer, J., & Deutinger, R. (2010). *Das Lehnswesen im Hochmittelalter.* Ostfildern: Thorbecke.

Drüding, M., & Enseleit, T. (2017). Ritter, Hexen, Pest und Burgen? Eine explorative Studie zu Mittelaltervorstellungen und dem Mittelalter-Verständnis von Geschichtsstudierenden. *Zeitschrift Für Didaktik Der Gesellschaftswissenschaften* (1), 94-118.

Ehlers, J. (2009). *Die Ritter: Geschichte und Kultur* (2. Aufl.). München: Beck.

Fleckenstein, J. (1995). Art. Ritter, Rittertum, Ritterstand. A. Allgemein und Mitteleuropa. In: *Lexikon des Mittelalters,* 7, Sp. 865-873.

Fleckenstein, J. (2002). *Ritterrum und ritterliche Welt*. Berlin: Siedler.

Fritz, J. (1992). *Spielzeugwelten* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.

Gamber, O. (1980). Art. Beinschienen. In: *Lexikon des Mittelalters,* 1, Sp. 1821.

Gamber, O. (1989). Art. Helm. In: *Lexikon des Mittelalters,* 4, Sp. 2123.

Gamber, O. (1993). Art. Normannenschild. In: *Lexikon des Mittelalters,* 6, Sp. 1251.

Gamber, O. (1995). Art. Plattenharnisch. In: *Lexikon des Mittelalters,* 7, Sp. 1415.

Gamber, O. (1995). Art. Roßdecke. In: *Lexikon des Mittelalters,* 7, S. Sp. 1041-1042.

Gamber, O. (1995). Art. Rundschild. In: *Lexikon des Mittelalters,* 7, Sp. 1098.

Gamber, O. (1997). Art. Topfhelm. In: *Lexikon des Mittelalters,* 8, Sp. 864.

Gassmann, J. (2018). Combat Training for Horse and Rider in the Early Middle Ages. *Acta Periodica Duellatorum*, 6, 63-98. DOI: https://doi.org/10.2478/apd-2018-0003.

Geibig, A. & Gelbhaar, A. (1997). Art. Waffe. A. Westen. I. Allgemein und Archäologie. In: *Lexikon des Mittelalters,* 8, Sp. 1893-1896.

Geserer, A. (2014). Spiel im Zentrum des Kindes. In H. Köpper & S. Szabo (Hg.), *Playmobil® durchleuchtet*. Marburg: Tectum.

Glasauer, B. (2009). Ritterliche Kriegsführung im Spätmittelalter. In Museen der Stadt Landshut (Hg.), *Ritterwelten im Spätmittelalter* (S. 127-137). Landshut.

Goetz, H.-W. (2011). Aktuelles Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. In T. M. Buck & N. Brauch (Hg.), *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit* (S. 73-92). Münster: Waxmann.

Groebner, V. (2008). *Das Mittelalter hört nicht auf.* München: Beck.

Grosch, W. (2017). Spielzeug. In H.-J. Pandel & G. Schneider (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (7. Aufl., S. 651-701). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Günther-Arndt, H. (2006). Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik? In H. Günther-Arndt (Hg.), *Zeitgeschichte – Zeitverständnis* (S. 251-277). Berlin: LIT.

Haack, C. (2020). *Die Krieger der Karolinger*. Berlin: De Gruyter. DOI: https://doi.org/10.1515/9783110629071.

Hägermann, D. (1993). Art. Pferd, II. Sozial- und Wirtschaftsgeschichte. In *Lexikon des Mittelalter,* 6, Sp. 2029-2030.

Hamburger, C. (17.02.2015). Martin Luther als Playmobilfigur nach 72 Stunden ausverkauft. Augsburger Allgemeine, Verfügbar unter https://www.augsburger-allgemeine.de/panorama/Martin-Luther-als-Playmobilfigur-nach-72-Stunden-ausverkauft-id33087257.html?bild=1&article=33087257 (15.07.2020).

Hennel, A. (Hg.). (2009). *Playmobil-Collector 1974-2009* (3. Aufl.). Dreieich: Fantasia.

Huizinga, J. (2006). *Herbst des Mittelalters* (12. Aufl.). Stuttgart: Kröner.

Innes, M. (2000). *State and society in the Early Middle Ages.* Cambridge: University Press. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511496349.

Jones, M. C. E. (1986): Art. Eduard, Prince of Wales, der »Schwarze Prinz« (1330-1376). In *Lexikon des Mittelalters, 3,* Sp. 1592-1593.

Jordan, K. (1972). Das Zeitalter des Investiturstreites als politische und geistige Wende des abendländischen Hochmittelalters. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 23*, 513-522.

Jussen, B. (2016). Richtig denken im falschen Rahmen? Warum das »Mittelalter« nicht in den Lehrplan gehört. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 67* (9/10), 558-576.

Keppner, M. (2015). *Die Spielsache im Spannungsfeld zwischen Spielmittel und Spielware*. Münster: Waxmann.

Keupp, J. U. (2016). Mode im Mittelalter (2. Aufl.). Darmstadt: WBG.

Köpper, H., & Szabo, S. (Hg.). (2014). *Playmobil® durchleuchtet: Wissenschaftliche Analysen und Diagnosen des weltbekannten Spielzeugs*. Marburg: Tectum.

Körber, A., Schreiber, W., & Schöner, A. (Hg.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens*. Neuried: Ars Una.

Kuchenbuch, L. (2012). Mediävistik oder Mediävismus? Eine falsche Alternative! Rezension zu Valentin Groebners »Das Mittelalter hört nicht auf«. *Rechtsgeschichte – Legal History*, *20*, 414-418. DOI: https://doi.org/10.12946/rg20/414-418.

Kühberger, C. (2020). Spielzeug. In F. Hinz & A. Körber (Hg.), *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte* (S. 282-303). Berlin: UTB.

Kühberger, C. (2021). Spielzeugindianer: Seltsame Grenzgänger zwischen den Kulturen. In K. J. Kuhn; M. Nitsche; J. Thyroff, & M. Waldis (Hg.), *ZwischenWelten: Disziplinäre Grenzgänge an den Rändern von Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung, Geschichts- und Kulturwissenschaften* (S. 80-98). Münster: Waxmann.

Kühberger, Ch. & Karl, K. (2020). Die Ritterburg im Kindergarten: Ethnographische Annäherungen an den Umgang mit einem geschichtskulturellen Produkt. In C. Kühberger (Hg.): *Ethnographie und Geschichtsdidaktik* (S. 180-211). Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Kümper, H. (2016). Rezension zu Martin Hofbauer, »Vom Krieger zum Ritter«. *Militärgeschichtliche Zeitschrift, 75*(1), 189-191.

Lautemann, W. (Bearb.) (1978). *Geschichte in Quellen. Mittelalter* (2. Aufl.). München: Bayerischer Schulbuch-Verlag.

Le Goff, J. (2016). *Geschichte ohne Epochen? Ein Essay*, Darmstadt: Philipp von Zabern.

Lorenz, M. (2014). Das playmobile Mittelalter. In H. Köpper & S. Szabo (Hg.), *Playmobil® durchleuchtet* (S. 97-107). Marburg: Tectum.

Lundt, B. (2015). Das ferne Mittelalter in der Geschichtskultur. In V. Oswalt & H.-J. Pandel (Hg.), *Geschichtskultur.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Mayer, T. (2016). Eine Reise ins Mittelalter? Analyse des Playmobil-Mittelalterbildes. *Geschichte Lernen, 170*, 20-28.

Mauntel, C. (2014). *Gewalt in Wort und Tat: Praktiken und Narrative im spätmittelalterlichen Frankreich*. Ostfildern: Thorbecke.

Mogendorf, J. (2015). 7,5 *Zentimeter Christentum*. Verfügbar unter https://www.katholisch.de/artikel/7080-75-zentimeter-christentum (27.10.2019).

Mondschein, K. C. (2015). Chivalry and Knighthood. In A. Classen (Hg.), *Handbook of medieval culture* (S. 159-171). Berlin: De Gruyter. DOI: https://doi.org/10.1515/9783110267303-009.

Neubecker, O. (1989). Art. Feldzeichen. In *Lexikon des Mittelalters, 4*, Sp. 338.

Oexle, O. G. (1992). Das entzweite Mittelalter. In G. Althoff (Hg.), *Ausblicke: Die Deutschen und ihr Mittelalter* (S. 7-28). Darmstadt: WBG.

Oexle, O. G. (2013). *Die Gegenwart des Mittelalters*. Berlin: Akademie-Verlag. DOI: https://doi.org/10.1524/9783050095431.

Oswalt, V. & Pandel, H.-J. (Hg.) (2015). *Geschichtskultur: Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Pandel, H.-J. (2005). *Geschichtsunterricht nach PISA*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Patzold, S. (2012). *Das Lehnswesen*. München: Beck.

Prietzel, M. (2006). *Krieg im Mittelalter*. Darmstadt: Primus.

Rau, R. (Bearb.) (1960). *Quellen zur karolingischen Reichsgeschichte, 3. Teil.* Darmstadt: WBG.

Reeken, D. v. (2016). Mittelalter in der Geschichtskultur. *Geschichte Lernen, 170*, 2-7.

Renner, M. (2008). *Spieltheorie und Spielpraxis* (3., neu bearb. Aufl.). Freiburg: Lambertus.

Reynolds, S. (1994). *Fiefs and Vassals. The Medieval Evidence Reinterpreted.* Oxford: Oxford University Press.

Rohr, C. (2011). Alles heldenhaft, grausam und schmutzig? Wie das Mittelalter in einem Nebel von Klischees versinkt. In: C. Rohr (Hg.): *Alles heldenhaft, grausam und schmutzig? Mittelalterrezeption in der Populärkultur* (S. 343-350). Wien: LIT.

Rösener, W. (1989). Art. Herold. In *Lexikon des Mittelalters, 4*, Sp. 2172-2173.

Roth, F. (1908): Art. Walther, Marx. In *Allgemeine Deutsche Biographie, 54*.

Rüsen, J. (2013). *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau. DOI: https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412212193.

Sarti, L. (2018). Der fränkische miles – weder Soldat noch Ritter. *Frühmittelalterliche Studien, 52* (1), 99-117. DOI: https://doi.org/10.1515/fmst-2018-006.

Scheibelreiter, G. (2006). *Heraldik*. München: Oldenbourg.

Schneider, K. (1991). Die deutschen Handschriften der Bayerischen Staatsbibliothek, München & Wiesbaden: Harrassowitz.

Scott, M. (2007). *Medieval dress and fashion*. London: British Library.

Seibt, F. (1974). Art. Johann von Luxemburg. In *Neue Deutsche Biographie, 10*, 469-470.

Stadler, K. (1968). *Deutsche Wappen: Bundesrepublik Deutschland*, Bd. 6. Bremen: Angelsachsen.

Steinke, R. (2015). *Verhinderte Ritter in der deutschen Literatur des Mittelalters*. Wiesbaden: Reichert.

Stöckle, F. (2011). »Die armen kleinen Bäuerlein – was die für ›ne Ausbeutung über sich ergehen lassen mussten …«: Alltagsvorstellungen zum Mittelalter. In T. M. Buck & N. Brauch (Hg.), *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit* (S. 301-310). Münster: Waxmann.

Struve, T. (1992). Die Wende des 11. Jahrhunderts: Symptome eines Epochenwandels im Spiegel der Geschichtsschreibung. *Historisches Jahrbuch, 112*, 324-365.

Tewes, M. (2009). Turnierbuch des Marx Walthter. In Museen der Stadt Landshut (Hg.), *Ritterwelten im Spätmittelalter* (S. 219-225). Landshut.

Walther, I. F., & Siebert, G. (Hg.). (2001). *Codex Manesse,* 6. Aufl., Frankfurt a.M.: Insel.

Warwitz, S. A., & Rudolf, A. (2016). *Vom Sinn des Spielens,* 4. Aufl., Baltmannsweiler: Hohengehren.

Zeppezauer-Wachauer, K. (2014). Drachenritter und Feenprinzessin: Die kreative Figurenkomposition gespielter Geschichte(n) und ihre Metamorphose. In H. Köpper & S. Szabo (Hg.), *Playmobil® durchleuchtet* (S. 57-70). Marburg: Tectum.

Zollickhofer, J. (2015). *Furchtlose Ritter*: *Playmobil*. Hamburg: Nelson.

Zotz, T. (2011). Der Ritter. In J. Fried & O. Bader (Hg.), *Die Welt des Mittelalters* (S. 421-432). München: Beck.

Zotz, T. (2002). Ritterliche Welt und höfische Lebensform. In J. Fleckenstein (Hg.), *Ritterrum und ritterliche Welt* (S. 173-229). Berlin: Siedler.

Kreativität trifft Kriegsspiel – die Spielräume des Gero von Greifenstein
Ein Essay

Karsten Jahnke

1. Einführung

Wohl kaum ein Thema aus dem Bereich der Pädagogik wie auch aus der gesellschaftspolitischen Diskussion erhitzt seit Ende des Zweiten Weltkriegs die Gemüter immer wieder so sehr wie das Kriegsspiel. Denn, so die ebenso weit verbreitete wie wohlbegründete Meinung: »Krieg spielt man nicht!« Wenn also kleine Jungen mit beliebigen Gegenständen aufeinander zielen, schießen oder miteinander fechten oder gar auf Erwachsene zielen, dann greift bei den meisten Erziehungsberechtigten eine Art moralischer Reflex, der das Spiel der kleinen Ritter, Cowboys oder Superhelden ebenso schnell wie vehement ausbremst oder beendet. Später geht es in jugendlichem Alter meist um die Altersangemessenheit und moralische Qualität von sogenannten »Ballerspielen« – Computer- und Konsolenspielen mit mehr oder weniger realistischen Darstellungen von kriegerischen Handlungen. Dabei stehen sich, um im Bild zu bleiben, die Fronten unversöhnlich gegenüber. Und das ist fatal, denn blankes Entsetzen und Unverständnis auf der einen Seite, Beschämung in jungen Jahren und hilflose Rechtfertigungsversuche oder schlichtes Schulterzucken im jugendlichen Alter auf der anderen Seite lassen kaum Spielräume für tatsächliches Verständnis füreinander, für Gespräch und für tiefere Einsichten.

Dabei sind es die Einsichten sowohl im übertragenen als auch im wörtlichen Sinn, die den Beteiligten in dieser moralisch aufgeladenen Lage unmöglich scheinen bzw. die ihnen verwehrt werden. Denn Eltern erhalten in der Regel weder Einblicke in das Spielgeschehen und dessen eigene Regeln, noch scheint die Jugendlichen die moralisierende Argumentation ihrer Eltern tatsächlich zu interessieren, denn: »Es ist doch nur ein Spiel…!«

Gerade in gesellschaftlich aufgeregten Zeiten versuchen Akteur_innen in Politik und Medien mit dem Kriegsspiel von Jugendlichen eine allgemein um sich greifende Verrohung der Umgangsformen im öffentlichen Raum und im Internet zu er-

klären – ja, selbst für Amokläufe sieht man ihre Wurzeln im virtuellen Kriegsspiel.[1] Spätestens an diesem Punkt ist klar: Die Lage in Sachen Kriegsspiel ist verworren, wenn nicht verfahren.

Aus diesem Knoten, dieser Melange von Moral, Mutmaßungen und Mordgelüsten scheint nur ein Weg hinauszuführen: genauer hinzuschauen. Genauer hinschauen heißt in diesem speziellen Fall, einen Kriegsspieler ins Visier zu nehmen; einen jungen Ritter zu betrachten, seiner Entwicklung über nunmehr fast drei Jahrzehnte zu folgen und zusammen mit ihm seine Spielräume zu erkunden und seine Motivationen für sein Spiel zu ergründen. Im Folgenden sollen somit anhand eines realen Fallbeispiels Einblicke in die moralisch belastete und zugleich schwer fassbare Materie genommen werden. Das Essay beginnt zunächst mit der Frage, …

2. … wie alles beginnt

Im Sommer 2007 bringe ich meinen damals 5-jährigen Sohn Enno ins Bett. Draußen ist es noch nicht dunkel, Enno ist noch recht munter und offenbar an Grundsatzfragen interessiert:

»Papa, wie ist denn eigentlich der erste Mensch entstanden?« Für die Antwort muss ich etwas ausholen: »Die Menschen haben sich im Laufe vieler, vieler Jahrtausende aus den Affen entwickelt…« Weiter komme ich nicht, denn Enno beginnt schallend zu lachen: »…Affen!?«, japst er, »Ach, Papa, du bist sooo witzig!« Er kommt aus dem Kichern gar nicht mehr heraus. »Na, was meinst *du* denn, wie das mit den ersten Menschen war?«, gebe ich zurück. »Na, ist doch klar!«, entgegnet er: »Erst gab's die Dinos, dann die Ritter und dann viel später die Menschen!«

Kampf und Gewalt im kindlichen Spiel, das Eintauchen in die Zeit von Rittern und Schwertkampf und – meist später – Jedi-Ritter und Laserschwertkampf: das ist zugleich Traum und Realität von vielen kleinen und heranwachsenden Jungen. Dies scheint auch – folgt man Enno[2] – das Ergebnis einer gewissen Evolution zu sein. Und so zieht sich eine imaginierte Linie aus der Urzeit, in der Dinos mit-

---

1 Nach dem Amoklauf von Emsdetten wurde 2006 über ein Verbot von »Killerspielen« diskutiert, vgl. »CDU-Politiker fordern Verbot von ›Killerspielen‹« unter https://www.stern.de/panorama/stern-crime/amoklauf-emsdetten-cdu-politiker-fordern-verbot-von--killerspielen--3320532.html (23.10.2020). Zum Amoklauf in Winnenden 2009 brachte man den Täter in einem Artikel der Frankfurter Allgemeinen Zeitung sowohl mit dem Computerspiel »Counter Strike« als auch mit Airsoft-Waffen in Verbindung, vgl. »Erste Ansatzpunkte für ein Motiv« unter https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/kriminalitaet/amoklauf-in-winnenden-erste-ansatzpunkte-fuer-ein-motiv-1928927.html (23.10.2020).

2 Eine Bedeutung des friesischen Namens Enno ist bezeichnenderweise »Der mit dem Schwert kämpft«.

einander rangen, bis hin zu kämpfenden Rittern und »viel später« zu einander bekriegenden Menschen.

Das kindliche, Gewalt beinhaltende Spiel wird allerdings in Konjunkturen von Pazifismus und unter den Vorzeichen gewaltfreier Erziehung kritisch betrachtet und kontrovers diskutiert: Wirkt sich exzessives Kriegsspiel in der späteren Entwicklung nicht letztlich negativ aus? Wird hierdurch gar einer ›Gewalt-Karriere‹ der Weg geebnet?

Abbildung 1: Ein Blick in ein Kinderzimmer, nachgestellt in der Ausstellung »Kriegsspiele« im Dresdner Museum für Sächsische Volkskunst 2014. Bis auf die Möbel bestand diese Inszenierung ausschließlich aus Leihgaben von Theo

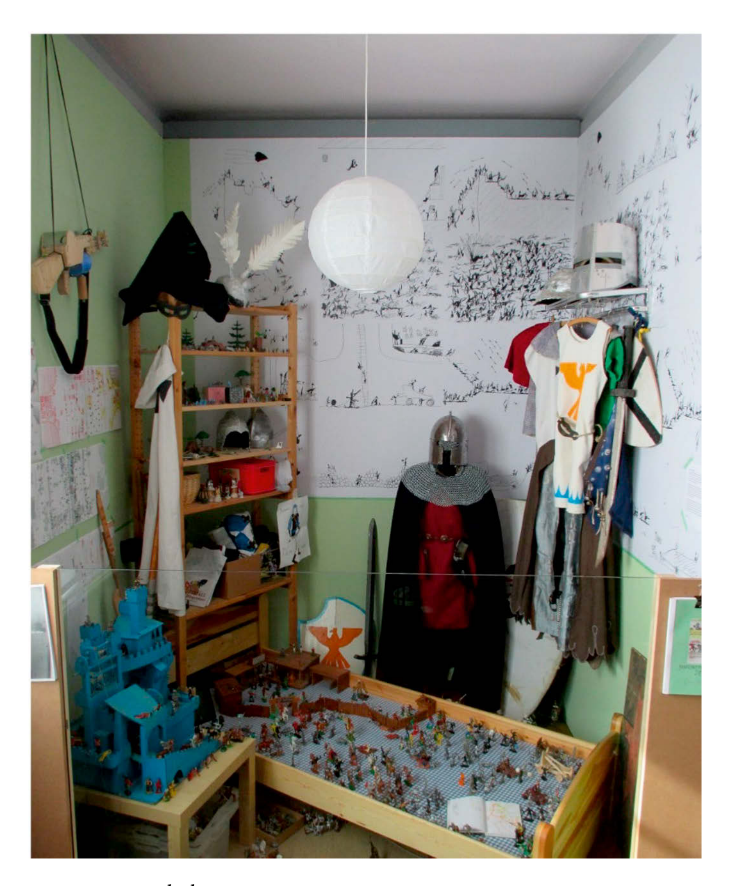


Foto: Karsten Jahnke

Als Kurator des Museums für Sächsische Volkskunst in Dresden begab ich mich 2014 mit meiner Sonderausstellung *Kriegsspiele*[3] (der Beginn des Ersten Weltkriegs jährte sich zum hundertsten Mal) ganz bewusst auf ein seit 1945 »vermintes«, gesellschaftliches Konfliktfeld. Zwar traf ich dort nicht auf aggressive Dinos, doch sah ich mich schnell umzingelt von einer unüberschaubaren Menge Cowboys, Indianer, Aliens und Rittern – natürlich belagert von einer Vielzahl Soldaten aus Zinn, Holz, Kunststoff, aus Papier, Pappe und Pixeln.

Allerdings wurde mir bei meinen Recherchen sehr bald klar, dass kriegerische »Spielräume« sich nicht auf Orte wie Kinderzimmer und das Spiel mit kleinen Figuren beschränken. Denn gespielter Krieg findet heute schon lange nicht mehr nur mit Miniaturfiguren in Kinderzimmern statt. Trotzdem beginnt die Geschichte,[4] die ich erzählen möchte, mit einem Kinderzimmer (Abb. 1), voll mit ungezählten Spielzeugfiguren, Waffen und Rittern – dem Kinderzimmer unseres Protagonisten Theo Johne. Bei der Recherche für meine Ausstellung traf ich Johne erstmalig Anfang 2014. Unverhofft erwies er sich als wichtiger Leihgeber und wertvolle Informationsquelle für die Ausstellung.

3. Ritter Theo und seine Welt

Theo wird 1989 in Dresden geboren. Zwei Jahre später verkleidet er sich zum ersten Mal als Ritter. Theo ist dreieinhalb, als Ende 1992 etwas geschieht, was sein weiteres Leben maßgeblich bestimmen wird: Er bekommt zu Weihnachten eine von Großmutter und Onkel selbstgefertigte Kinder-Ritterrüstung geschenkt. Ritter Theo zieht fortan mit Leidenschaft durch seine Spielwelten und schlägt so manche imaginäre Schlacht (Abb. 2). In Freunden und seinem jüngeren Bruder findet er hierfür furchtlose Mitstreiter. Sein Vater unterstützt ihn außerdem tatkräftig mit kreativen Ideen. Seine Spielräume erstrecken sich auf sein Kinderzimmer, die elterliche Wohnung und die unmittelbare Nachbarschaft.

Theos kindliche Vorstellung vom Ritter ist stark beeinflusst von der Comic-Figur des *Ritter Runkel*[5], einer in der DDR wohlbekannte Gestalt (Abb. 3), die sich

---

3 Museum für Sächsische Volkskunst: Kriegsspiele. Rollen, Regeln, Regimenter, Dresden (07.06. – 02.11.2014).

4 Dieser Beitrag basiert auf autobiografischen Informationen aus Gesprächen, die ich von Theo Johne im Rahmen der Ausstellungsvorbereitungen 2014 geführt hatte. Ergänzende Informationen zum aktuellen Stand gab Johne mir 2019/2020.

5 Eigentlich: Heino Runkel von Rübenstein, besser bekannt als Ritter Runkel, eine von Hannes Hegen erschaffene Comic-Figur der Zeitschrift Mosaik. Auf www.digedags.de/buecher/ritter-runkel-serie/(21.12.2020) heißt es dazu, die 10-bändige Comic-Serie handle vom »streitsüchtigen, stets prahlenden aber dennoch sympathischen Ritter Runkel, der in allen Le-

Abbildung 2: Ritter Theo kurz nach Weihnachten 1992 mit seiner »ersten und besten« Kinderrüstung (links); Der kleine Theo bei »Kampfübungen« im Garten kurz nach seinem vierten Geburtstag im Mai 1993 (Mitte); Theo im Juni 1998 auf einem Barock- und Kostümfest auf Schloss Nischwitz (Landkreis Leipzig). Das sommerliche »4. Lichterfest« hatte sein Onkel mitorganisiert (rechts)







Fotos: Familienarchiv Johne

laut Wikipedia auszeichnet »durch Humor, Ungeschick, ein goldenes Herz und seine unverwüstlichen, gereimten Ritterregeln«.[6] Diese Ritterregeln lauten etwa: »Des Drachenkämpfers höchste Wonne ist nach dem Kampf die Regentonne!« oder »Wer Damen keine Achtung zollt, dem sei ein Ritter niemals hold!«[7] Ob reimend, beritten oder zu Fuß: Als Ritter – so scheint es – findet Theo seine wahre Bestimmung. Er wächst mit den Jahren zwar aus der kleinen Rüstung heraus, doch zugleich immer tiefer in seine Rolle als Ritter hinein – nicht zuletzt mit Hilfe und auf Basis medial vermittelter Bilder vom Ritter.

4. Ritter Theo, theo-retisch

Bei der Verkörperung fiktiver Figuren liegt es nah, sich des Modells der Theatralität zu bedienen, um das Handeln in Kategorien fassen und beschreiben zu können.[8]

benslagen einen [sic!] passende Ritterregel parat hat und ständig in Schwierigkeiten steckt« (05.06.2020).

6 Vgl. Wikipedia unter https://de.wikipedia.org/wiki/Ritter_Runkel (05.06.2020).

7 Vgl. http ://mosapedia.de/wiki/index.php/Ritterregeln. Hier sind Dutzende Ritterregeln aufgeführt. (05.06.2020)

8 Theatralität dient hier als heuristisches Modell zum besseren Verständnis kultureller Äußerungen, in diesem Fall des Kriegsspiels in Gestalt eines Ritters.

Theatralität beinhaltet die Teildimensionen Inszenierung, Performanz, Verkörperung und (Selbst-)Wahrnehmung.[9] Wie im Theater, so geht es auch beim Kriegs- bzw. Ritterspiel um Fragen der Inszenierung, der Verkörperung und der Wahrnehmung des Aufgeführten. Zugrunde liegt die Annahme, dass auch alltägliches Handeln Elemente des Theatralen besitzt, also als performativer Akt anzusehen ist. Oder, wie Eric Bentley es für das Schauspiel auf die ebenso kurze wie griffige Formel brachte: »A verkörpert B, während C zuschaut.«[10] Ob diese Formel auch in diesem Fallbeispiel von Theo ihre Gültigkeit hat, wird sich im Folgenden noch zeigen.

Seit früher Kindheit inszeniert sich Theo als Ritter. Mehr noch: Er *ist* Ritter, sobald er sich dazu erklärt. Mit Hilfe der Rüstung, diverser Waffen und weiterer Utensilien kann er den Ritter glaubhaft verkörpern. Dabei ist es nicht nur die Rüstung, die ihn zum Ritter macht. Er übernimmt bereits als Kind spielerisch Charakterzüge dessen, was er unter ritterlich versteht – inklusive gereimter Ritterregeln und *Fair Play*. Vermutlich wird er als »Knirps mit Holzschwert« von seiner erwachsenen Umgebung (je nach Standpunkt des Betrachtenden) entweder als moralisch verwahrlost oder als niedlich wahrgenommen worden sein.

Und seine Selbstwahrnehmung? Hier kann man nur spekulieren, doch der kleine Theo schlüpft in die Rolle des Ritters und bewältigt in dessen Haut bzw. Rüstung Abenteuer, die er als kleiner Junge nicht meistern könnte. Als Ritter mutiert Theo gewissermaßen zum Superhelden, der einem ehrenwerten Moralkodex folgt – ähnlich wie es etwa *Superman* oder *Captain America* seit Jahrzehnten tun.

5. Ritter – Wichtel – Schlachtenbilder

Theo belässt es nicht dabei, mit Ritterfiguren zu spielen oder selbst als Ritter zu agieren. Der Junge hat außerdem – so stellt sich schnell heraus – Zeichentalent. Und so zeichnet Theo mit Begeisterung vorzugsweise Ritter und kriegerische Wichtel. Dabei entsteht im Alter zwischen sieben und 14 Jahren unter anderem sein Zyklus *Wichtelkriege* (Abb. 4) – und zwar als gezeichnete Antwort auf die Frage, ob nun der Weihnachtsmann oder das Christkind den Kindern die Weihnachtsgeschenke bringt. Theos Schlussfolgerung ist klar: Alle Jahre wieder kämpfen die Wichtelarmeen von Christkind und Weihnachtsmann darum, wer wem die Geschenke bringen darf.

Theo weitet seine Spielräume im Lauf seiner Kindheit immer weiter aus. Auch in der Öffentlichkeit hinterlässt er Spuren: Für das 750. Ortsjubiläum von Beeskow

9 Vgl. Fischer-Lichte, 2001.

10 »The theatrical situation, reduced to a minimum, is that A impersonates B while C looks on« nach Bentley, 1966, 150.

Abbildung 3: »Ein Ritter, der nicht haut und sticht, ist auch ein echter Ritter nicht.« Zitat des Ritter Runkel, einem ebenso unerschrockener wie liebenswerter Held aus Theos Kindertagen



Mit freundlicher Abdruckerlaubnis des Tessloff Verlag Nürnberg. Verfügbar unter: https://www.digedags.de/mosaik-hefte-von-hannes-hegen-wie-viele-gab-es-wirklich/ (05.06.2020)

in Brandenburg illustriert er als 14-Jähriger eine Broschüre für Kinder, in der eine historische Belagerung und Plünderung der Stadt veranschaulicht wird.[11] Und auch in der Kinderbuchabteilung der Dresdner Stadtbibliothek sind seine charak-

11 Theos Großmutter Waltraud ist damals Vorsitzende des Kunstkreises Beeskow e.V. Von ihr stammt die Idee einer Kinderversion stadthistorischer Ereignisse.

Abbildung 4: Diese Zeichnung aus dem Zyklus Wichtelkriege entstand etwa 2002. Das »Action«-reiche Geschehen erinnert heute an dramatische Kampf-Szenen aus Epen wie Der Herr der Ringe oder Game of Thrones



Foto: Karsten Jahnke

teristischen Zeichnungen für einige Jahre an den Wänden einer bespielbaren Ritterburg zu sehen.[12]

Wird Kindern (oder Erwachsenen) etwas verboten, so erscheint es ihnen umso erstrebenswerter. Dies gilt ebenso für Spielverbote, deren Umgehung manch hohen Preis kosten und manchen Streit zur Folge haben können. Und so befeuert auch ein ausschlaggebendes Verbot Theos Kreativität: Da seine Eltern dem Jungen den Erwerb von damals schwer angesagten, doch sehr teuren Sammelspielkarten untersagen, schreitet der junge Künstler zwischen 2000 und 2006 zur schöpferischen Selbsthilfe. Sein randvolles Schatzkästchen (Abb. 5) enthält 1.023 selbst ersonnene, handgefertigte Spielkarten. Die Bandbreite der detailreich gezeichneten Wesen reicht von antiken Helden über diverse Geist-, Fantasy-, Cyber-, Monster- und Kriegerfiguren bis hin zu wenig beliebten Lehrer_innen.

Ein anderes, von Theo zusammen mit seinem Freund Manuel ersonnenes strategisches Spiel *Schlachtfeld* (Abb. 6) spielt er – in zahllosen Schulstunden und in seiner Freizeit – mit Begeisterung über Jahre. Es ist eine schlichte Version, die

12 Mittlerweile ist die Stadtbibliothek an einen neuen Standort umgezogen. Die von Theo gestaltete Wand existiert daher nicht mehr.

an das Strategiespiel *Käsekästchen* erinnert. Eine Unzahl Gebäude, Fahrzeuge und Waffen eröffnen hier jedoch schier unbegrenzte Spielmöglichkeiten.[13]

Abbildung 5: Theos Schatzkästchen mit 1.023 handgefertigten Spielkarten. Jede einzelne Karte ist mit Energie- und Lebenspunkten versehen – sowie mit weiteren charakteristischen Eigenschaften der abgebildeten Wesen



Foto: Karsten Jahnke

6. Fußballfeld – Bühne – Gelände

Wie bereits gezeigt wurde, ist unser Protagonist beileibe nicht nur auf Ritter geeicht. Er spielt auch jahrelang – bis er 16 ist – Fußball und verlagert das »Kampfgeschehen« auf den grünen Rasen – im Team und regelkonform. Theo spielt seit dieser Zeit außerdem Gitarre und Keyboard in einer Band. Mit Fußballfeld und Bühne erobert sich Theo weitere Spielräume – hier wie dort: als Teamplayer.

Auf der Bühne verkörpert Theo sich selbst. Zugleich inszeniert er sich als die Figur, die er gern wäre bzw. die das Publikum in ihm sieht. Bis heute spielt Theo

13 Künftig soll das Spiel auch online zum Download bereitstehen. Ein Programmierer ist mittlerweile gefunden.

Abbildung 6: Das Strategiespiel »Schlachtfeld«. Erinnert das Spiel »Schlachtfeld« in seiner Anfangsphase noch an »Käsekästchen« oder »Schiffe Versenken«, so ändert sich dies im Laufe des Spiels drastisch. Nach einer Weile macht »Schlachtfeld« seinem Namen auch optisch alle Ehre. Das Spielfeld kann sich unter Umständen über neun A4-Seiten erstrecken

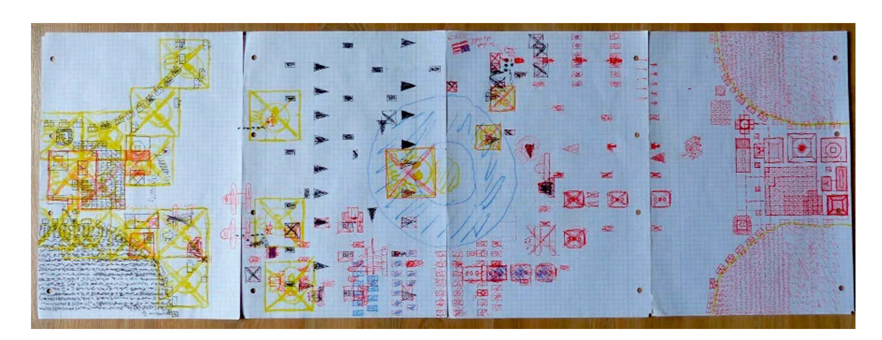


Foto: Karsten Jahnke

in zwei Bands (Abb. 7).[14] – gelegentlich überlagern sich auch die Spielräume von Theo: So hat er 2015 für *Morlas Memoria* den Song *(A Hero Called) Hynreck* über einen Ritter geschrieben, der sich gewaltig überschätzt.[15]

Abbildung 7: Theo Johne bei einem Auftritt seiner Band Morlas Memoria im Februar 2018





Screenshot des Live-Videos zum Song »Goab« der Band Morlas Memoria, Abgerufen von: https://www.youtube.com/watch?v=osWOJ72ck3E (23.10.2020). Die Bildrechte liegen bei Morlas Memoria/Theo Johne.

Als er 16 Jahre alt ist, erschließt sich Theo einen neuen Spielraum und wechselt vom Fußballplatz ins offene Gelände. *Airsoft* ist nun seine neue Leidenschaft,

14 Zum einen ist dies die Band The fuccflokks, vgl. auch www.fuccflokks.de, zum anderen ist es die Symphonic-Metal-Band Morlas Memoria; vgl. www.morlasmemoria.de.

15 Der Song wurde 2017 veröffentlicht.

eine Geländesportart mit Druckluftwaffen, mit denen kleine Kunststoffkugeln verschossen werden.[16] *Airsoft* gilt, trotz des teilweise militaristischen Looks der Spieler, in der Szene als Gentleman-Sport, da man als Getroffener den Treffer anzeigt. Denn die kleinen Kunststoffkugeln hinterlassen keine sichtbaren Spuren – im Gegensatz etwa zum *Paintball*. *Airsoft* ist also genau das Richtige für »Ritter Theo«: Hier geht es um *Fair Play* im Team, um Spielspaß und, ganz wichtig: Es gibt dem jungen Mann viel Raum für Kreativität. Theo ersinnt eine Reihe den Spielspaß steigernde Regelzusätze, während des Spiels zu lösende Aufgaben (Abb. 8) und Drehbücher für Spielhandlungen.

Im Gegensatz zum Fußballfeld gewinnt Theo beim *Airsoft* wesentlich mehr Möglichkeiten der Inszenierung, der Verkörperung von Spiel-Figuren, bis hin zur Gestaltung der Regeln und des Spielgeschehens. Beim *Airsoft* entfaltet Theo Johne von 2005 bis 2018 seine ganze Kreativität und gestaltet zehn Jahre lang als Mitglied des Leitungs- und Organisationsteams die *Beerzone* in Tschechien, eine fantasievoll konzipierte Veranstaltung mit über 1.000 Mitspielern.[17] Hier geht es einmal im Jahr um den »ewigen Kampf« zwischen Bierbrauern und Bierdieben. Statt mit Fußballschuhen und Trikot inszeniert sich Theo nun mit Schutzbrille und Druckluftgewehr. Doch Theo Johne ist noch nicht am Ziel.

7. Gero, LARP und *Drachenfest*

Mit knapp 18 Jahren entdeckt Johne einen weiteren, neuen Spielraum für sich: LARP (Live Action Role Playing oder Live-Rollenspiel). Live-Rollenspiel bezeichnet ein Rollenspiel in Gemeinschaft, das meist, aber nicht unbedingt, unter freiem Himmel stattfindet. Angesiedelt ist LARP in den unterschiedlichsten Genres: Krimi, Science-Fiction, Western, Horror, oder – zumeist – Fantasy.

Einen ebenso amüsanten wie interessanten Einblick in das Live-Rollenspiel aus dem Bereich der Fantasy gibt der Kurzfilm *Ravioli Ritter*[18] von Félix Koch. Dieser Film offenbart, was Live-Rollenspiel ist – und wie abenteuerlich es sein kann, in

16 Beim Airsoft existiert eine große Bandbreite von Teams auf der Skala von Spaß über Spiel bis Ernst; so finden sich spaßorientierte Geländespiel-Freunde mit Hang zum gewissen Kick, der ihnen das Waffentragen gibt, bis hin zu Teams, die sich nach Möglichkeit in Originaluniformen kleiden und einer festen, arbeitsteiligen Kommandostruktur unterliegen und nach dieser vorgehen. – Theos Team gehört zur ersten Kategorie. Ein Indikator friedlich gesonnener Teams ist u.a. der Anteil der Mädchen- bzw. Frauenquote der Mannschaft.

17 Ursprünglich hatte ich Johne als Airsoft-Spieler kontaktiert. Er erwies sich allerdings schnell als wesentlich vielseitiger als angenommen. – Vgl. auch www.beerzone.de. Seine maßgebliche Rolle im Leitungs- und Organisationsteam hat Johne 2018 aus Zeitgründen aufgegeben.

18 Hochschule für Film und Fernsehen (HFF), 2009: Ravioli Ritter, vgl. auch den Trailer auf www.raviolitritter.de.

Abbildung 8: Airsoft-Spiel im Gelände. Während einer Airsoft-Mission mit weihnachtlichen Accessoires Mitte Dezember 2011 war eine Aufgabe der Spielenden, einen Wunschzettel zu malen. Ein anderer Auftrag lautete: Plätzchen »backen« und dann die vollen Bleche wohlbehalten zu einem bestimmten Punkt mitten durchs feindliche Feuer zu bringen



Foto: Torsten Hippe

seine Rolle als Ritter hinein- und wieder aus ihr herauszufallen. Denn genau darauf kommt es im Live-Rollenspiel an: seine Rolle zu spielen, seine Figur zu verkörpern und ihrem Charakter während des Spiels treu zu bleiben. Vorstellen kann man sich das Live-Rollenspiel als improvisierte Filmhandlung bzw. Theateraufführung, jedoch ohne Aufnahmetechnik wie Kameras oder Mikrofone und: ohne Zuschauer_innen[19] …und Johne spielt begeistert mit. Nach kurzer Orientierungsphase landet er beim Fantasy-basierten LARP – und dort spielt er noch heute, denn hier kann Theo Johne endlich Ritter spielen, hier kann er Ritter *sein*. Meist ist beim LARP nämlich nur die Rahmenhandlung vorgegeben, in der sich die Spieler in ih-

19 Natürlich sind die Mitspielenden beim LARP zugleich auch Zuschauer_innen. Vgl. auch Köster, 2020.

ren Rollen bewegen.[20] Die Spielenden entwickeln dabei die Geschichte wie ein Improvisationstheater ständig weiter – A verkörpert B, während C D verkörpert und E F usw. – und niemand schaut von außen zu. Außerdem vermag beim LARP niemand mit Sicherheit zu sagen, wohin die Spieler_innen die Geschichte schließlich führen wird, denn das Spiel-Geschehen lebt ganz von der Kreativität der Mitspielenden. Die Teilnehmer_innen sind dabei einerseits mit ihrer Rolle (etwa als Held, Heilerin oder Händler) auf ein gewisses Repertoire an Möglichkeiten festgelegt, andererseits haben und nutzen sie einen beträchtlichen Spielraum, was die Ausgestaltung ihrer Rolle angeht. Auf diese Weise können Spielverläufe auch unvorhergesehene Wendungen nehmen. Dies ist für Johne ein wesentlicher Unterschied etwa zum Bereich des Tischrollenspiels: »Beim Tischrollenspiel wird mehr gezählt, beim LARP mehr improvisiert.« Und genau um dieses hochkreative Improvisieren im Verlauf des Spiels geht es Theo in erster Linie. Aus Johnes Sicht betreibt man das Live-Rollenspiel daher am besten »nach dem Prinzip Impro-Theater«. Hierbei ist für ihn, der das Kriegsspiel um des Spielens Willen betreibt, maximales Vergnügen garantiert. Johne bringt die optimale Grundlage für gutes LARP mit knappen Worten auf den Punkt: »So wenig Regeln wie nötig!«[21]

Theo nimmt beim LARP in unterschiedlichen Settings und an unterschiedlichen Orten auch ganz unterschiedliche Rollen ein. Seit 2013 nimmt er an einer jährlichen LARP-Zusammenkunft teil, dem *Drachenfest* in Nordhessen. Hier begnügt Johne sich mit der bloßen Teilnahme, hier will er nur seine Rolle als Kämpfer spielen, hier entwickelt er keine Plots und ist als Teilnehmer am *Drachenfest* lediglich einer unter vielen Mitspieler_innen.[22]

Zu Hause in Dresden jedoch entwickelt er für seine LARP-Gruppe auch eine ganz neue Geschichte, einen neuen Charakter. Die Figur des Gero[23] von Greifenstein (Abb. 9) ersinnt Johne vor etwa drei bis vier Jahren. Seither verkörpert er beim LARP diesen ebenso heroischen wie überheblichen Kämpfer. Er genießt es dabei ganz bewusst, wie er sagt, »ganz anders zu sein: heldisch, arrogant, intrigant – ein Großkotz.« Mit Gero von Greifenstein hat sich Theo Johne – ähnlich wie Dr. Jekyll mit Mr. Hyde – eine Gegenfigur erschaffen. Die Spezialität der »Greifensteiner«,

---

20 In sogenannten »Regelwerken« sind die mitspielenden Charaktere mit all ihren geistigen bzw. magischen Fähigkeiten, aber auch mit all ihrem rollenbedingten Unvermögen und ihren wesensmäßigen Potenzialen aufgeführt und definiert.

21 Auch diese Zitate von Theo Johne stammen aus mehreren Vorgesprächen zur Ausstellung 2014 und von Treffen im Juni 2019.

22 In den Jahren 2016 und 2017 war auch Johnes Tochter (* 2016) auf dem Drachenfest dabei. 2018 war dies nicht mehr möglich, da sie als muntere Zweijährige nicht mehr so pflegeleicht und rollenkonform in das Geschehen zu integrieren war. – Für die Dauer seiner Teilnahme am Drachenfest mussten wir im August 2014 auch in unserer Ausstellung auf Theos rot-schwarze Gewandung (vgl. Abb. 1) verzichten.

23 Zufall oder nicht: Gero hieß der Hund von Johnes Großeltern.

der wackeren Frauen und Mannen um diesen streitbaren Charakter, ist interessanterweise nicht das Siegen um jeden Preis, im Gegenteil. Es ist das gekonnte Verlieren bzw. das möglichst dramatisch dargestellte Sterben der Greifensteiner. Denn, so Johnes Sicht auf das Gewinnen-Wollen: »LARPer, die gewinnen wollen, sind anstrengend!« Verbissen und angestrengt für den Sieg zu kämpfen, das überlässt Johne fortan anderen.

Einmal mehr folgt Theo Johne beim LARP gerade nicht den Gesetzmäßigkeiten des Krieges, sondern denen des Spiels. Für ihn stehen die Freude am inszenierten Spiel(en) mit anderen und die Kreativität im Vordergrund. Diese Prämissen bringen ihn dazu, die eigene Rolle fantasievoll auszureizen. Das Fantasy-Genre bietet neben vielen anderen Aspekten auch immer wieder Gelegenheit zu kriegerischen Auseinandersetzungen. Diese dienen Theo jedoch nicht als Selbstzweck. Sie sind lediglich der Hintergrund, vor dem er seine schöpferischen Ideen umsetzt und zusammen mit anderen den Spielspaß in Action-geladenen Szenen steigert.

Abbildung 9: Theo Johnes Spielfigur Gero von Greifenstein: Arrogant und unausstehlich – und wild entschlossen, den nächsten Kampf spektakulär mit seinem Leben zu bezahlen





Szenen aus dem Video »Greifenstein – Der Trailer (2017)« von Aeternum Production, abgerufen von https://www.youtube.com/watch?v=ZZ2vp9xCcl4 (05.06.2020). Die Bildrechte liegen bei Aeternum Production/Theo Johne.

Anschaulich illustriert dieses inszenierte, kollektive Hinscheiden der Greifensteiner der Trailer des kurzen Films »Greifenstein«, der – prägnanter noch als der Film selbst – in schwarz-weiß-Sequenzen einerseits den kaum verhohlenen Spaß der Greifensteiner an ihrem Auftritt dokumentiert und andererseits bis zum Äußersten die Dramatik des Sterbens inszeniert und (um dieses Bild zu bemühen)

ausschlachtet.[24] So macht Johne das Verlieren zum Kern seiner Inszenierung, denn wer beim LARP Verlierer verkörpert, der kann seinen Untergang zelebrieren, hinauszögern und so das Maximum an Spaß und Kreativität aus der Rolle herausspielen. In Johnes Worten: »Ein heroischer, wilder Sturmangriff macht mehr Spaß, […] es ist ein Geben und Nehmen, eine gute Show.«

Wir sehen: Es geht in dieser Inszenierung eines Kampfes ums Ganze, denn es geht ums kreative Spiel. Johne hat in diesem Rahmen mit Gero von Greifenstein sein *Alter Ego* kreiert, als das er sich inszeniert. Er verkörpert mit Behagen einen schwer erträglichen, vor Testosteron strotzenden Angeber – äußerlich eine kuriose Mischung aus Ritter und antikem Gladiator, der regelmäßig auch aufgrund seiner Überheblichkeit sein Leben verliert. Dabei merkt Johne zum Gelingen einer guten Kampf-Szene an: »Dein bester Freund muss dein Feind sein« – denn dann werde das Spiel richtig gut. Gerade in einer solchen Konstellation können sich beide Gegner in jeder Situation sicher sein, dass der andere nicht aus seiner verabredeten Rolle herausfällt und das zwischen beiden bestehende Vertrauen im wahrsten Sinn des Wortes ›verspielt‹.

8. Zu guter Letzt …

Durch das Leben von Theo Johne zieht sich als roter Faden das Motiv des Ritters. Anfangs beeinflusst von der Comic-Figur des *Ritter Runkel* und dessen eingängigen, gereimten Ritterregeln, verschreibt er sich dem *Fair Play* und ritterlichem Verhalten. Als Ritter bespielt Theo diverse Räume: als kleiner Junge die elterliche Wohnung, den Garten und die Nachbarschaft, als Jugendlicher das Fußballfeld, die Bühne und später das *Airsoft*-Gelände; als junger Erwachsener erschließt Johne sich mit dem Live-Rollenspiel dann weitere Spielräume, meist in freier Natur.

Drei Aspekte sind dabei für Johne und sein Krieg-Spielen bestimmend. Erstens: Seit frühester Kindheit (angeregt und befeuert durch die Figur des *Ritter Runkel*) inszeniert, verkörpert und spielt er den Ritter oft mit selbstironischem Augenzwinkern. Zweitens beschränkt Johne sich nicht auf das Spiel mit Ritter-Figuren oder auf die Verkörperung eines Ritters. Als Zeichentalent, Spiel-Erfinder, als kreativer Kopf, Musiker, Veranstaltungs-Organisator und als Drehbuchautor für *Airsoft*-Missionen nutzt er seinen Ideenreichtum, um dem Spielfluss, dem *Fair Play* und vor allem dem Spielspaß (auch anderer) zu dienen. Man könnte sagen: all dies in durchaus ritterlicher Absicht. Und schließlich – drittens – entwickelt und verkörpert Johne mit seiner jüngsten »Kreation« Gero von Greifenstein ein *Alter Ego*, mit

24 Vgl. Greifenstein – Der Trailer, 2017, online unter https://www.youtube.com/watch?v=ZZ2vp9xCcl4 (05.06.2020).

dem er sowohl auf LARP-Zusammenkünften als auch auf Youtube für seine Leidenschaft – das Ritterspielen – wirbt. Damit hat er aus seiner lebenslangen Begeisterung für Ritter eine komplementäre Identifikationsfigur erschaffen, als Manifestation eines Teils der eigenen Identität. Mit dieser ›Spiel-Figur‹ lässt er nun seiner außergewöhnlichen Kreativität – und seinem ganz eigenen Blick auf die Figur des Ritters – freien Lauf. Oder, wie Johne es in Bezug auf Liverollenspiel formuliert: »Eigentlich denkst du dir den ganzen Tag nur Sachen aus. Das *ist* ja das Tolle!«

Dieser Beitrag erkundete Spielräume auf einem emotionsgeladenen, gesellschaftlichen Konfliktfeld, betrachtete Motivationen hinter dem Kriegsspiel und ergründete eine für die meisten Zeitgenossen fremde, wenn nicht gar suspekte Welt. Dies gab den Blick frei hinter die äußere Hülle eines kriegsspielbegeisterten jungen Mannes. Bei genauerem Hinsehen eröffnet sich dabei ein kreativer Kosmos. Denn eins scheint klar: In dieser Welt lassen sich ebenso dramatisch inszenierte Darstellungen von Gewalt finden wie leidenschaftliche Freude an Improvisation, Spielfreude und ein gehöriges Maß an Kreativität. Vielleicht fördert dieser kleine Einblick das Verständnis füreinander, für Gespräch und für tiefere Einsichten. Es wäre dem Thema zu wünschen. Der studierte Kunsthistoriker Theo Johne lebt mit Frau und Kind in Dresden. Wir dürfen gespannt sein, welche Räume er sich als nächstes erspielen wird.

9. Literatur- und Quellenverzeichnis

Aeternum Pictures. (03.05.2017). *Greifenstein – Der Trailer*. [Videodatei]. Länge: 1'51‹, verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=ZZ2vp9xCcl4 (05.06.2020).

Bentley, Eric. (1966). *The Life of the Drama.* London: Methuen.

CDU-Politiker fordern Verbot von »Killerspielen« (21.11.2006). *Stern*, verfügbar unter: https://www.stern.de/panorama/stern-crime/amoklauf-emsdetten-cdu-politiker-fordern-verbot-von--killerspielen--3320532.html (23.10.2020).

Fischer-Lichte, E. (2001). *Ästhetische Erfahrung: Das Semiotische und das Performative.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Erste Ansatzpunkte für ein Motiv (12.03.2009). *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, verfügbar unter: https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/kriminalitaet/amoklauf-in-winnenden-erste-ansatzpunkte-fuer-ein-motiv-1928927.html (23.10.2020).

Koch, F. (Buch und Regie). (2009). *Ravioli Ritter. Der Weg ist das Spiel*. Länge: 29'25«. Potsdam: Hochschule für Film und Fernsehen (HFF) »Konrad Wolf«.

Köster, M. (2020). Explorative Feldbeobachtung als ethnographischer Zugang zu den historischen Orientierungen und Sinnbildungsprozessen von live-action-

rollenspielenden. In C. Kühberger (Hg.), *Ethnographie und Geschichtsdidaktik* (S. 161-179), Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Mosapedia (o.D.). *Ritterregeln*. Verfügbar unter: http://mosapedia.de/wiki/index.php/Ritterregeln (05.06.2020).

Ritter Runkel. (o.D.). Verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Ritter_Runkel (05.06.2020).

Tessloff Verlag. (o.D.). *Ritter-Runkel-Serie.* Verfügbar unter: www.digedags.de/buecher/ritter-runkel-serie/(05.06.2020).

Wandel und Kontinuität von historischen Themen in Spielzeugen von LEGO® und Playmobil®

Ein geschichtsdidaktischer Blick auf Gestaltung und Inszenierung der Kunststoffspielwelten

Jürgen Erhard

1. Einleitung

Ein Blick in ein typisches Kinderzimmer zeigt, dass sich in der heutigen multimedialen und digitalisierten Welt das materielle Spielzeug noch immer sehr großer Beliebtheit erfreut. Bei der Betrachtung aktueller Spielwarenkataloge lässt sich feststellen, dass dabei auch historische Themen von der Spielwarenindustrie angeboten werden. Diese Spielzeuge, welche geschichtliche Sachverhalte in verschiedenen Formen aufgreifen, sind dabei als Teil der populären Geschichtskultur zu verstehen.[1]

Eine der bekanntesten[2] Formen dieser Spielzeuge sind wohl die Systemspielzeuge der Firmen LEGO® und Playmobil®[3], weshalb die Produkte der beiden Hersteller im Folgenden betrachtet werden sollen. Ein weiterer Grund für die Auswahl der beiden Hersteller ist die Tatsache, dass diese sich mit ihren Produkten hauptsächlich an Kinder im Alter zwischen fünf und zwölf Jahren richten, was eine Vergleichbarkeit der Produkte und Inhalte ermöglicht.

Neben dem aktuellen Angebot der beiden Hersteller lässt sich feststellen, dass seit den 1970er Jahren in diesen Kunststoffspielzeugen in verschiedenen Formen historische Inhalte präsentiert werden. So lassen sich in einem mehr als vier Jahrzehnte umfassenden Zeitraum zwischen den 1970er Jahren und dem Jahr 2016 bei

---

1 Vgl. Kühberger, 2016.

2 LEGO® hatte im Jahr 2019 in Deutschland einen Marktanteil von 16,8 %, was eine Steigerung von einem Prozent gegenüber dem Vorjahr bedeutete, und ist weiterhin Marktführer. Vgl. Erfolgreiches Geschäftsjahr 2019 für die LEGO® GmbH: LEGO®, 2019. Playmobil® ist mit einem Bekanntheitsgrad von 100 % eines der beliebtesten Spielzeuge Deutschlands. Vgl. Köpper & Szabo, 2014.

3 Die Firma Geobra-Brandstädter vertreibt seit 1974 die bekannten Kunststofffiguren unter dem Markennamen Playmobil®.

beiden Herstellern aus mehr als 14.000 Einzelartikeln immerhin über 1.000 Produkte finden, die historische Themen aufgreifen.[4] Dabei werden historische Inhalte nicht nur durch das materielle Spielzeug selbst präsentiert, sondern zunehmend auch in den immer umfangreicher werdenden Begleitmaterialien inszeniert.

Im Zentrum des Beitrags soll die Auswertung der 1.047 Spielsets mit historischen Themen von LEGO® und Playmobil® stehen. Dabei sollen Wandel und Kontinuität der angebotenen Themen und die dort zu findenden gestalterischen und ideologischen Komponenten aufgezeigt und aus geschichtsdidaktischer Sicht evaluiert werden.

Die Spielzeuge von LEGO® und Playmobil® mit historischen Themen und ihre Begleitmaterialien wurden als Elemente der Geschichtskultur[5] und im Hinblick auf die von ihnen angesprochenen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins auf Basis des Modells von Pandel[6] untersucht. Ein besonderer Fokus sollte dabei auf den Dimensionen der Realitätswahrnehmung, des moralischen und politischen Bewusstseins liegen.

Es war aufgrund der Forschungsdefizite ein zentrales Anliegen, zunächst eine Dokumentation aller LEGO®- und Playmobil®-Produkte zu erarbeiten, die einen Bezug zu historischen Themen aufweisen, um für die oben beschriebenen, spezifischen geschichtsdidaktischen Fragen, aber auch für mögliche weitergehende Forschungen eine gesicherte Basis zu schaffen. Dies ist geschichtsdidaktisch von Bedeutung, weil anzunehmen ist – auch wenn keine empirischen Befunde vorliegen –, dass Kinder – die in erster Linie adressierte Zielgruppe – die inszenierten Darstellungen von Vergangenheit in den Produkten von LEGO® und Playmobil® zu visuellen Gesamtheiten zusammenfassen, die ihre weiteren Vorstellungen über Vergangenheit bestimmen und somit deren Geschichtsbewusstsein beeinflussen.[7]

Ein Zugriff auf die Produktpalette von LEGO® und Playmobil® ab den 1970er[8] Jahren bis in das Jahr 2016 über Firmenarchive war nur eingeschränkt oder gar nicht möglich.[9] Neben offiziellen Publikationen der Hersteller zu ihren Produk-

4 Vgl. Erhard, 2019.

5 Vgl. Schönemann, 2000; Rüsen, 1997.

6 Vgl. Pandel, 1987.

7 Vgl. Beilner, 1999; Kühberger, 2020.

8 Der dänische Hersteller etablierte ab dem Jahr 1978 Produkte mit historischen Themen, weshalb der Untersuchungszeitraum für die LEGO®-Spielzeuge in diesem Jahr beginnt. Vgl. Lipkowitz, 2010. Der fränkische Spielwarenhersteller Geobra-Brandstädter brachte im Jahr 1974 die ersten Playmobil®-Figuren auf den Markt. Dabei waren von Beginn an Spielzeuge mit historischen Themen Teil der Produktpalette. Deshalb beginnt der Untersuchungszeitraum für die Spielzeuge der Marke Playmobil® im Jahr 1974. Vgl. Produktarchiv Playmobil®, 2020.

9 Der Hersteller LEGO® konnte für die Untersuchung weder ein Archiv zu den Spielzeugen noch zu den betreffenden Begleitmaterialien bereitstellen. Das offizielle und frei zugängli-

ten musste die Auswahl des Untersuchungskorpus über verschiedene Fan- und Sammler-Internetseiten[10] erfolgen, weshalb kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann. Immerhin ließen sich so im Untersuchungszeitraum in 154 Spielwelten 14.954 Einzelspielsets der beiden Hersteller auffinden.

Um aus dem umfangreichen Produktangebot die Spielsets mit historischen Themen herauszulösen, wurden Spielset- und Spielwelttitel, Produktbeschreibungen und gestalterische Elemente wie angedeutete Kleidung, Zubehörteile und Symbole geprüft, die einen Bezug zu einer vergangenen Epoche herstellen. Dabei wurde auch untersucht, ob epochentypische Strukturen von Gesellschaft und Gemeinschaft in den betreffenden Produkten abgebildet werden. Ferner wurde ein kritischer Blick auf fiktionale Elemente in Darstellung und Inszenierung der historischen Themen in den Spielzeugen geworfen und untersucht, ob und inwieweit sich reale und fiktive Elemente vermischen und ob sie an naturwissenschaftlichen Grundlagen orientiert bleiben – oder eben nicht.[11]

So ergaben sich aus den 14.954 Produkten von LEGO® und Playmobil® im untersuchten Zeitraum 1.047 Spielsets, die nach Prüfung entsprechender Kriterien als Spielzeuge mit historischen Themen gelten können. Die Fülle des vorliegenden Materials wurde ausgewertet im Hinblick auf folgende Aspekte:

1. Wandel und Kontinuität der von den beiden Herstellern in ihren Produkten gezeigten historischen Themen, mit besonderem Blick auf Epochen, geographische Räume und Thementypen
2. gestalterische Mittel, mit denen die betreffenden Spielsets über die materiellen Bestandteile wie Kleidung, Zubehörteile und Symbole ein Bild der jeweiligen Epoche konstruieren
3. ideologische Komponenten (wie etwa das Verhältnis zwischen herkömmlicher historischer Gestaltung und Fantasy-Elementen oder wie Krieg- und Konfliktorientierung im Gegensatz zur Orientierung an Zivilgesellschaften) und inszenatorisch genutzte moralische Zuschreibungen und Stereotype

Die Untersuchung berücksichtigte dabei nicht die Rezeptionsweisen und die empirisch fassbaren Wirkungen auf das Geschichtsbewusstsein der Spielenden. Die

---

che Online-Produktarchiv zu den Playmobil®-Spielzeugen enthielt nicht alle Spielzeuge, die im Untersuchungszeitraum entstanden. Vgl. Produktarchiv Playmobil®, 2020.

10 Im Internet findet sich zu den Produkten beider Hersteller eine Vielzahl von nicht offiziellen Seiten mit verschiedenen thematischen Ausrichtungen. Hier eine kleine Auswahl: Brickset; Klickypedia; Brickipedia; Worldbricks.

11 Vgl. Ritter, 1999.

gewonnenen Ergebnisse bilden jedoch eine notwendige und unerlässliche Grundlage für die empirische Rezeptions- und Wirkungsforschung, zumal sich insofern ein Verstärkereffekt ergibt, als offenbar Eltern, die selbst mit diesen »historischen« Spielzeugen gespielt haben, diese wieder für ihre Kinder kaufen und wohl auch selbst in gewissem Umfang in Spielsituationen eingebunden werden.

Das Ziel der diachronen Untersuchung war eine Bestandsaufnahme und eine erste geschichtsdidaktisch inspirierte Auswertung als Grundlage für weitere Forschungen zu einem offenbar generationenübergreifenden Produkt der Spielwarenindustrie, aber keine empirische Forschung zur Rezeption in Spielprozessen.

2. Die Untersuchungsobjekte aus geschichtsdidaktischer Perspektive

Als Grundlage für die Betrachtung der untersuchten Spielzeuge von LEGO® und Playmobil® als geschichtskulturelle Phänomene dienen die vier Dimensionen der Geschichtskultur, die Rüsen und Schönemann[12] herausgearbeitet haben. Im spannungsreichen Wechselverhältnis der Dimensionen zueinander ist für die untersuchten Spielwaren mit Sicherheit die von Schönemann formulierte kommerzielle Dimension[13] von höchster Relevanz. Die Rolle des Spielzeugs als industrielle Ware[14] und Handelsgut führt dazu, dass die von den Herstellern in ihren Produkten eingebrachten historischen Themen als Maßnahmen zur Steigerung des Absatzes und der Gewinnmaximierung betrachtet werden müssen. Die Begleitmaterialien zu den Spielzeugen, wie Kataloge[15] und Internetauftritte[16], sind dabei besonders hervorzuheben, da hier die narrativen Elemente zu den aufgegriffenen historischen Themen deutlich hinter den Produktinformations- und Werbezwecken stehen.

Als der kommerziellen Dimension untergeordnet sind die Dimensionen des Ästhetischen, Politischen und Kognitiven zu betrachten. Der ästhetischen Dimension kann in dieser Trias eine dominierende Rolle zugeschrieben werden, da das Spielzeug, das historische Themen aufgreift, Vergangenheit darstellt und visuell und haptisch wahrnehmbar macht. Das Spielzeug selbst und das Spielen damit kann eine große Faszination auf die Spielenden und auch auf passive Betrachter_innen ausüben und ermöglicht so die Vergegenwärtigung vergangener Lebenswel-

12 Vgl. Schönemann, 2000; Rüsen, 1997.

13 Hier liegt der Fokus vor allem auf dem Eventcharakter und der Vermarktungsfähigkeit des geschichtskulturellen Phänomens. Vgl. Kohler, 2016; vgl. auch: Thünemann, 2019, 137.

14 Vgl. Retter, 1979, 413-414.

15 Vgl. Worldbricks, 2020; Vgl. auch: Brickset, 2020.

16 Vgl. die offiziellen Internet-Seiten der Hersteller LEGO® und Playmobil®.

ten, wodurch bildliche Vorstellungen zu den aufgegriffenen historischen Themen und Epochen erzeugt werden.

Auch wenn im Zusammenhang mit »History-Spielzeug« der politischen Dimension keine überrepräsentierte Rolle zugeschrieben werden kann, ist zu berücksichtigen, dass jede Darstellung von Geschichte ein bestimmtes Menschen- und Gesellschaftsbild und damit auch einen politischen Wertehorizont aufzeigt.

Die untersuchten Spielzeuge mit historischen Themen und ihre Begleitmaterialien sind unzweideutig Elemente der Geschichtskultur. Wie bei allen komplexen geschichtskulturellen Phänomenen übertragen auch im diesem Fall Produzenten und Entwickler Bilder und Vorstellungen von Geschichte auf die jeweiligen Konsument_innen.[17] Somit hat das Spielen mit den betreffenden Produkten von LEGO® und Playmobil® auch erwartbare Auswirkungen auf das Geschichtsbewusstsein der Personen, die damit interagieren. Um sich der Erforschung dieser Auswirkungen auf das individuelle Geschichtsbewusstsein bei Kindern zu widmen, sollte diese Bestandsaufnahme und erste Auswertung zu den Spielzeugen mit historischen Themen von LEGO® und Playmobil® eine Grundlage bieten.

3. Spielzeuge mit historischen Themen in den Produktpaletten von LEGO® und Playmobil®

3.1 Historische Themen im zeitlichen Verlauf

Sowohl LEGO® als auch Playmobil® stellen Systemspielzeuge her, welche sich in viele unterschiedliche, thematisch abgeschlossene Spielwelten einteilen lassen. Dabei sind größere Basis-Spielsets wie bespielbare Bauwerke mit Erweiterungs-Sets, die häufig aus Figurengruppen und Fahrzeugen bestehen, kombinierbar. Diese Systemspielzeuge beider Hersteller richten sich hauptsächlich an Kinder im Grundschulalter. Dennoch finden sich in dem vielfältigen Angebot auch Produkte, deren Zielgruppe Kleinkinder und Jugendliche darstellen. Zu den Spielsets der Spielwelten mit historischen Themen lassen sich allerdings meist Kaufempfehlungen für Kindern zwischen fünf und zwölf Jahren finden.[18]

Neben diesen Gemeinsamkeiten ist ein deutlicher Unterschied bezüglich des Kernelements der jeweiligen Spielsysteme zu erkennen. Bei LEGO® steht von Beginn an der genoppte Spielstein im Vordergrund, welcher vor allem auf das Konstruktionsspiel abzielt, während sich die Marke Playmobil® um die markante Spielfigur aufbaut und damit Aspekte des klassische Puppenspiel aktiviert und im Zentrum der kindlichen Spielhandlung mit den betreffenden Produkten sieht.

17 Vgl. Parschalk, 2019.

18 Vgl. Produktarchiv Playmobil®, 2020; vgl. auch Brickset, 2020.

Beide Hersteller brachten von ihren strukturell vergleichbaren, aber in der jeweiligen Spielform unterschiedlichen Produkten im Untersuchungszeitraum tausende Neuheiten in Form von gänzlich neuen Produktwelten oder Umgestaltungen von bereits bestehenden Spielwelten auf den Markt. Welche Rolle historische Themen im gesamten Produktangebot der beiden Hersteller bis in das Jahr 2016 spielten, fiel in den einzelnen Jahren recht unterschiedlich aus. Der relative Anteil der historischen Spielsets von LEGO® betrug über die Jahrzehnte betrachtet lediglich 3 % der seit 1978 erschienenen Produkte. Im Gegensatz dazu war jedes vierte der seit 1974 erschienenen Produkte von Playmobil® ein Spielset mit historischem Kontext.[19]

In Abbildung 1 lässt sich aber eine Gemeinsamkeit der beiden Hersteller bezüglich ihrer jeweiligen Produkte mit historischen Themen feststellen. In den 1970er und 1980er Jahren war deren Anteil an der Gesamtzahl der jährlichen Neuerscheinungen größer als dies zum Ende des Untersuchungszeitraums der Fall war. Spätestens ab dem Jahr 2000 ist ein Umbruch zu beobachten, da ab diesem Zeitpunkt die Anzahl der neu auf dem Markt platzierten »historischen« Spielzeuge und die der Spielzeuge ohne historischen Bezug stark auseinanderdrifteten. Grund dafür ist auch, dass ab diesem Zeitpunkt von beiden Herstellern eine Vielzahl von neuen Spielwelten ohne historische Themen auf den Markt gebracht wurde, zu denen in immer kürzeren Abständen Umgestaltungen erfolgten.[20]

An die Stelle von selbst entwickelten Spielwelten traten bei LEGO® häufig Merchandising-Spielwelten zu erfolgreichen Franchises, wie etwa »Star Wars«[21], die den größten Anteil an Neuheiten ab den 2000er Jahren ausmachten. Dennoch waren Spielsets mit historischen Themen im untersuchten Zeitraum durchgehend Teil der Produktpalette der beiden Hersteller.

3.2 Gewichtung der historischen Themen mit besonderem Blick auf die umgesetzten Epochen, geographischen Räume und Thementypen

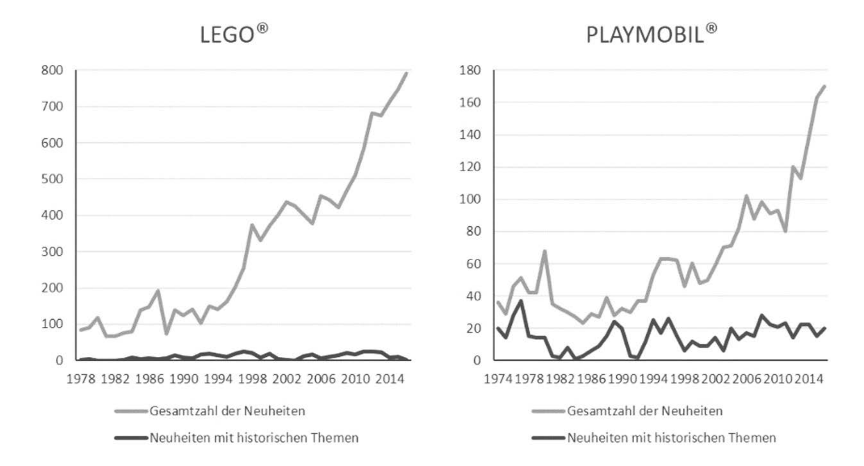
Die von LEGO® und Playmobil® vertriebenen Spielzeuge mit historischen Themen werden in verschiedene Spielwelten unterteilt, die sich zeitlich und räumlich klar voneinander abgrenzen. Diese Spielwelten behandeln dabei ganze Epochen wie das Mittelalter oder enger gefasste Themen wie den amerikanischen »Wilden Westen« in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Auffällig bei der Auswahl historischer Themen für die Spielwelten ist, dass eine besonders starke Fokussierung auf die drei Themenfelder Mittelalter, »Piraten« und »Wilder Westen« stattfand. Im Abgleich mit den Befunden zu den Interessen für historische Epochen bei Kindern im

19 Vgl. Erhard, 2019.

20 Vgl. Robertson, 2014, 53.

21 Vgl. Lipkowitz, 2010, 142-143.

Abbildung 1: Zeitliche Entwicklung der Neuheiten pro Jahr



Aus: Erhard, 2019

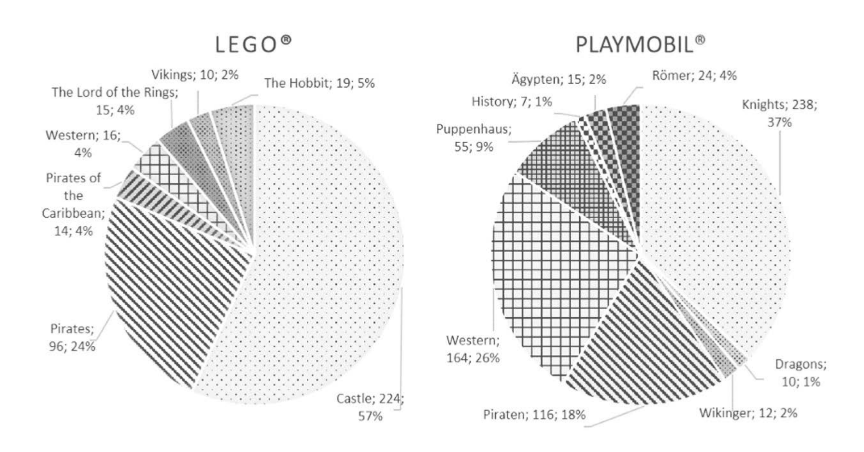
Grundschulalter, die Beilner (1998)[22] und Kübler (2008)[23] in ihren Studien erhoben haben, lassen sich bei den Angeboten von LEGO® und Playmobil® Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede feststellen. Kinder im Alter zwischen sechs und zehn Jahren interessieren sich laut beiden Studien vor allem für das Mittelalter, die Antike und die Prähistorie. Die beiden Spielzeughersteller folgen mit ihren drei großen Themengebieten nur einem Interessenpunkt ihrer Zielgruppe, obwohl Playmobil® im kleineren Umfang auch Spielwelten zur Antike und Prähistorie vorzuweisen hat (Abb. 2).

Diese drei großen historischen Themengebiete machen gemessen an allen Spielzeugen mit historischen Themen bei LEGO® 100 % und bei Playmobil® 84 % aus. Dabei unterteilt sich das Thema Mittelalter bei beiden Herstellern in zwei verschiedene Spielweltengruppen. In der wesentlich größeren »Castle-« bzw. »Knights«-Spielwelt wird das christliche ritterliche Mittelalter in den Spielzeugen verarbeitet, während sich die kleinere »Wikinger-« bzw. »Vikings«-Spielwelt den namensgebenden skandinavischen Eroberern und Entdeckern widmet. Bei LEGO® lassen sich dazu noch Merchandising-Spielwelten zu erfolgreichen Filmproduktionen unter den Titeln »Pirates of the Caribbean«, »The Hobbit« und »The Lord of the Rings« entdecken, die allerdings in Darstellung und Inszenierung den mittelalterlichen und »Piraten«-Spielwelten des dänischen Herstellers ähneln. Weitere 16 %

22 Vgl. Beilner, 1999.

23 Vgl. Kübler, 2011.

Abbildung 2: Aufteilung der Spielwelten in historische Themen



Aus: Erhard, 2019

der Playmobil®-Spielzeuge sammeln sich in Spielwelten, die jungsteinzeitliche und antike Themen aufgreifen, sowie in einer »Puppenhaus«-Spielwelt, die um das Jahr 1900 angesiedelt sein soll. Aufgrund der Präsenz der drei großen historischen Themengebiete sollen im Folgenden ausschließlich die betreffenden Spielwelten im Zentrum stehen.

Das Mittelalter als größtes und durchgängigstes historisches Themengebiet zeigt in den Spielzeugen über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg feste Handlungsräume und ein gleichbleibendes Figurenrepertoire, welches sich über den gesamten untersuchten Zeitraum nicht änderte. Als Orte der Inszenierung von Mittelalter kommen in den Spielwelten Burgen und Wälder vor. Fixpunkte in den Spielsets sind dabei wiederkehrende Figuren wie Ritter, Könige, Burgfräulein und Waldläufer, wie z.B. Robin Hood.

Die zwischen dem 16. und 18. Jahrhundert in der Karibik angesiedelten »Piraten«-Spielwelten beinhalten durchgehend Sets, die bewaffnete Schiffe und Inselwelten abbilden. In beinahe jedem Set der Spielwelten lassen sich einäugige Piraten und uniformierte Soldaten finden.

Auch die »Wild West«-Spielwelten zeigen Kontinuitäten bei Handlungsräumen und Figuren. Beide Hersteller lassen ihre Spielwelten in kargen Wüsten, militärischen Verteidigungsanlagen und kleinen Siedlungen entstehen. Dementsprechend findet sich in den Packungen zu diesen Spielwelten über den gesamten Untersu-

chungszeitraum die gleiche Figurenausstattung: Indianerhäuptlinge, Kavalleristen und Cowboys.[24]

Die sich hier bereits andeutende stereotypisierende Darstellung von spielweltbestimmenden und wiederkehrenden Figurentypen lässt sich anhand eines intensiveren Blicks auf die Gestaltung und Inszenierung der Spielelemente weiter präzisieren.

3.3 Gestalterische Mittel bei Spielzeugen mit historischen Themen

Grundsätzlich lässt sich in der Ausgestaltung dieser Spielelemente bei LEGO® und Playmobil® über den untersuchten Zeitraum hinweg eine Veränderung feststellen, die deren gesamte Produktpalette betrifft. Spätestens ab den 1990er Jahren fanden sich auf Figuren und Konstruktionselementen verstärkt Aufdrucke und fest angebrachte Zubehörteile. Dies führte zu einer Spezialisierung der Spielzeuge beider Hersteller. Je detailreicher Figuren und Spielsteine ausgestaltet wurden, desto weniger konnte eine freie Kombination verschiedener Spielsets und Spielwelten stattfinden. Das grundlegende Spielprinzip des Systemspiels und die Spielformen des puppenspielbasierten Rollenspiels bei Playmobil® sowie des Konstruktionsspiels bei LEGO® rückten so über die Jahrzehnte in den Hintergrund.[25]

Die drei großen historischen Themengebiete werden in den Sets durch Figuren, Fahrzeuge, Bauwerke und Zubehörteile wie Waffen, Flaggen und Werkzeuge dargestellt, wobei die Gestaltung der Elemente zum Teil auf populärhistorischen Vorstellungen von der jeweiligen Epoche beruht, zum Teil aber auch auf realienkundlichen Erkenntnissen.

In den mittelalterlichen Spielwelten werden Rüstungen, Waffen, Fahrzeuge und Bauwerke gezeigt, die sich stark an belegbarem Detailwissen über das gesamte christliche europäische Mittelalter orientieren. In diversen Umgestaltungen der »Castle-« bzw. »Knights«-Spielwelt ist festzustellen, dass innerhalb der Welten Schwerpunkte auf verschiedene Abschnitte des Mittelalters gelegt wurden. Auf Symbole, die auf Religionsgruppen oder historisch existente Monarchien hinweisen, wurde aber stets verzichtet.[26]

Die »Piraten«-Spielwelten erfuhren ebenfalls im Zuge von Umgestaltungen eine zeitliche Verschiebung zwischen dem 16., 17. und 18. Jahrhundert, die sich hauptsächlich an der Gestaltung jener Figuren ablesen lässt, die Vertreter kolonialer Herrschaft repräsentieren sollen, während die »Piraten«-Figuren sich kaum geändert haben. Aufgedruckte Uniformen der »Soldaten«-Fraktionen und anbringbare Zubehörteile liefern ein präzises Bild von der jeweiligen zeitlichen

24 Vgl. Erhard, 2019.

25 Vgl. Robertson, 2014, 95.

26 Vgl. den Beitrag von Bramann/Ebert in diesem Band.

Ausrichtung in den Umgestaltungen der Spielwelten. So zeigt sich etwa bei realienkundlicher Überprüfung, dass sowohl durch die Farbgebung der angedeuteten Uniformen als auch durch die Symbolik der Flaggen, welche an Schiffen und Bauwerken angebracht sind, immer ein eindeutiger Bezug zu historischen Kolonialmächten im karibischen Raum wie England, Frankreich und Spanien hergestellt wird.[27]

Die »Western«-Spielwelten blieben in ihrem zeitlichen Rahmen unverändert. Hier wurde durchgehend ein eng umrissener Zeitabschnitt von wenigen Jahrzehnten zwischen der Mitte und dem Ende des 19. Jahrhunderts abgebildet, was sich, ähnlich wie bei den »Piraten«-Spielwelten, vor allem an den »Soldaten«-Spielfiguren festmachen lässt. Außergewöhnlich detailreich und nah an belegbaren Vorbildern zeigen die Zubehörteile und Aufdrucke auf den betreffenden Figuren Rangabzeichen, Waffenfarben und Waffen, die eindeutig auf die Zeit des amerikanischen Bürgerkriegs hinweisen. Dies unterstreicht auch die akkurate Gestaltung von militärischen Standarten und Insignien der Konföderierten bzw. Vereinigten Staaten von Amerika.

Eine besonders auffällige gegensätzliche Entwicklung im Bereich der Ausgestaltung der Figurenaufdrucke und Zubehörteile ist zwischen den mittelalterlichen und den »Wild West«-Spielwelten zu beobachten. Die Playmobil®-»Knights«- und vor allem die LEGO®-»Castle«-Spielsets durchlebten hinsichtlich der Gestaltung der Spielinhalte auf Grundlage von realienkundlichem Wissen einige Schwankungen. In den Umgestaltungen der Spielwelten ab dem Jahr 2000 fanden sich wesentlich mehr fiktive Einflüsse in den Spielelementen als dies zuvor der Fall war. Dies drückte sich etwa in Drachen als Teil von historisch anmutenden Spielsets aus.[28] Dagegen wurde in der »Western«-Spielwelt von Playmobil® besonders die Gestaltung der Spielfiguren und Ausrüstungsgegenstände immer detaillierter und strebte so offenbar eine immer authentischere historische Darstellung an.[29]

3.4 Ideologische Komponenten in den Inszenierungen der Spielwelten mit historischen Themen

Jenseits der geringen gestalterischen Möglichkeiten der materiellen Spielzeuge, Narrationen in die Spielwelten mit historischen Themen einzubringen, tragen vor allem die Belgleitmaterialien dazu bei, spielweltinterne Handlungsstränge zu etablieren. Dies geschah im untersuchten Zeitraum hauptsächlich durch klassische

27 Vgl. den Beitrag von Buchberger in diesem Band.

28 Vgl. Kühberger, 2018.

29 Vgl. Kühberger, 2021; Kühberger in diesem Band.

Werbekataloge und Internetauftritte, aber auch mittels Hörspielen, Serien, Kurzfilmen und sogenannten Wissensheften[30].

3.5 Fantasy-Einflüsse in den Spielzeugen mit historischen Themen

Die zur Bewerbung der materiellen Spielzeuge gedachten Materialien präzisieren durch Text und Bild die gegenständlichen Spielinhalte und setzen diese in den Kontext der spielweltinternen Handlung. Dadurch wird auch der fantastische Charakter von Spielfiguren und Zubehörteilen hervorgehoben oder erst definiert. So werden durch die medialen Begleitprodukte gewöhnliche Zubehörteile zu »magischen Schwertern« oder rituellen Artefakten, während gestalterisch als eindeutig fiktional auszumachende Fantasy-Figuren moralische Attribute wie »gut« und »böse« erhalten.[31] Obwohl diese narrativen Zuschreibungen nicht von Beginn an im Untersuchungszeitraum auftraten, ist das Fantastische an sich schon länger Bestandteil der historischen Spielwelten von LEGO® und Playmobil®.

Fantasy-Elemente in den untersuchten historischen Spielwelten tauchten bereits ab den 1980er Jahren auf. Diese ersten »übernatürlichen« Figuren waren meist Schlossgespenster, Drachen und Zauberer, die vor allem in den mittelalterlichen Sets zu finden waren. Auf die Gestaltung von Fahrzeugen, Bauwerken und nicht fiktiven Figuren in den Spielwelten hatte dies allerdings kaum Auswirkungen.

Dennoch lässt sich hier bereits erkennen, dass Fantasy-Einflüsse auf die drei großen historischen Themengebiete unterschiedlich stark einwirkten. Der größte Teil der fantastischen Figuren ist im »Spielzeug-Mittelalter« zu finden, während nur wenig Übernatürliches in den »Piraten«-Spielwelten auftauchte. Die »Wild West«-Spielwelten zeigten über den gesamten Untersuchungszeitraum keine Fantasy-Einflüsse.

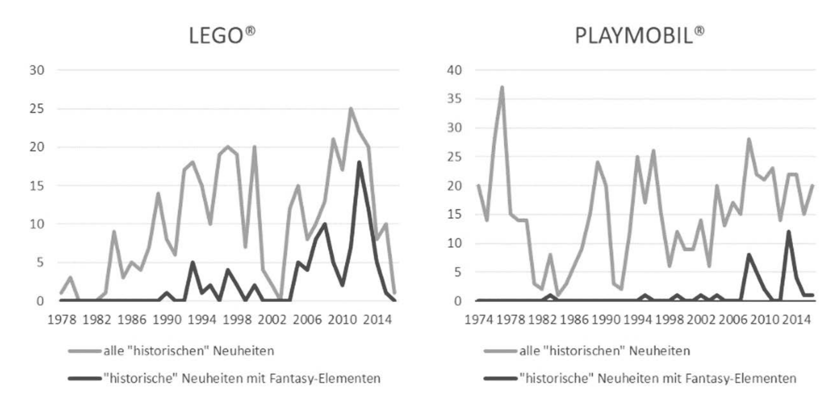
Der allgemeine Trend der Spielwarenindustrie hin zur Lizenznahme oder zumindest zur Orientierung an erfolgreichen Fantasy-Filmen kann auch am verstärkten Auftauchen von Fantasy-Elementen innerhalb der historischen Spielwelten ab Mitte der 1990er Jahre beobachtet werden. Dabei ist bei den beiden Marken ein großer Unterschied in der Häufigkeit von Spielsets mit Fantasy-Elementen festzu-

30 Die Playmobil®-Wissenshefte waren Teil von sechs sogenannten Spielkisten-Sets aus dem Jahr 1979, in denen Spielfiguren und das gedruckte Material enthalten waren. Vier dieser Kisten behandelten dabei historische Themen, weshalb in den Heften auch fundierte Erklärungen zu legendären Persönlichkeiten, Ereignissen, wie z.B. Schlachten, und technischen Entwicklungen der aufgegriffenen Epochen zu finden sind. Vgl. Produktarchiv Playmobil®, 2020.

31 Siehe dazu auf der offiziellen Internet-Seite von Playmobil® die multimedialen Angebote zu Playmobil®-»Novelmore«.

stellen. Bei LEGO® sind bei fast einem Viertel aller historischen Spielsets direkte Fantasy-Bezüge zu erkennen, während es bei Playmobil® nur 7 % sind.[32]

Abbildung 3: Zeitlicher Verlauf der Neuheiten mit Fantasy-Elementen,



Aus: Erhard, 2019

Im zeitlichen Verlauf (Abb. 3) kann festgestellt werden, dass ab den 2000er Jahren die Häufigkeit von Fantasy-Elementen in den Spielsets der beiden Hersteller zunahm. Besonders bei den betreffenden Produkten von LEGO® ist ein enormer Anstieg ab dem Jahr 2004 zu beobachten. Dies kann damit zusammenhängen, dass der dänische Spielwarenproduzent ab diesem Zeitraum vermehrt Merchandising-Spielwelten etablierte, worunter auch, wie bereits beschreiben, einige mit historischen Themen waren.[33]

3.6 Ziviles Leben vs. Krieg und Konflikt

Ein noch größerer Unterschied zwischen den untersuchten Produkten von LEGO® und Playmobil® lässt sich bei der Darstellung von zivilem Leben in den »historischen« Themenwelten erkennen. So sind es bei LEGO® nur 4 % aller Produkte, die keine Waffen enthalten. Bei Playmobil® bilden immerhin 26 % der betreffenden Spielsets eine zivile historische Welt ab. Die Zunahme der Häufigkeit einer Darstellung von Kampf und Konflikt durch gestalterische Mittel in den Spielsets der beiden Hersteller ist allerdings ein Phänomen, das auch auf Spielwelten ohne

32 Vgl. Erhard, 2019.
33 Vgl. Erhard, 2019.

historische Bezüge zutrifft. So findet sich z.B. in 30 % aller Spielsets von LEGO® mindestens eine Waffe.[34]

In der diachronen Schau fällt auf, dass bis in die 1990er Jahre hinein Handel und Handwerk in den »Mittelalter«-Spielwelten eine gewisse Rolle spielten. Spätestens ab den 2000er Jahren verschwanden diese Inhalte zugunsten von kriegerischen Themen.[35] In den »Piraten«-Spielwelten hingegen lag der Fokus von Beginn an auf der Darstellung von kriegerischer Auseinandersetzung, weswegen ziviles Leben hier überhaupt nicht abgebildet wurde. Lediglich die »Wild West«-Spielwelten zeigten in geringem Umfang über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg ein vielfältiges ziviles Leben, das hauptsächlich von Darstellungen von Siedlern, Farmern und »Cowboys« geprägt ist. Dennoch nahm auch hier der Anteil von Kampf und Konflikt ab der Jahrtausendwende zu.

Neben konkret feststellbaren Anzeichen von Kampf und Konflikt in den gegenständlichen Spielzeugen wie Waffen, Kampffahrzeugen, Verteidigungsanlagen und Soldaten-Spielfiguren zeigt sich auch in den Narrationen der Begleitmaterialien ein Trend, kriegerische Auseinandersetzungen als bestimmende spielweltinterne Handlung zu etablieren. So wichen Ende der 1980er Jahre neutral gestaltete Katalogtexte, die beispielsweise mittelalterliches Marktreiben beschrieben oder – von den Produkten losgelöst – legendäre Personen wie Robin Hood aufgriffen, Fraktionsbeschreibungen und Kurzgeschichten zu klar umrissenen Konfliktparteien innerhalb der Spielwelten. Dabei wurde auch die grundlegende Ausrichtung der Spielwelten beschrieben, die bei beiden Herstellern deckungsgleich ist.

Die mittelalterlichen Spielwelten sind eingebettet in einen immerwährenden Kampf zwischen Gut und Böse, wobei vor allem Besitz und Raub magischer Artefakte, Schätze und Burgfräulein im Zentrum stehen.

Die abenteuerlichen Geschichten in den »Piraten«-Spielwelten handeln von Entdeckungen und Schatzsuche und sind dabei geprägt vom Gegensatz zwischen freiheitsliebenden Piraten und staatlicher Ordnungsmacht in Form von Vertretern kolonialer Herrschaft.

Die Begleitmaterialien beschreiben als grundlegendes Thema für die »Wild-West«-Spielwelten das Spannungsfeld zwischen Wildnis und Zivilisation. Dabei wird allerdings darauf verzichtet, in den Spielzeugen direkte Kampfsituationen zwischen Spielzeug-»Indianern« und -Kavalleristen zu inszenieren.[36]

---

34 Vgl. Schmidbauer, 2016.

35 Clauss & Grieb, 2011.

36 Das Wissensheft der Spielkiste Nr. 2 beschreibt detailliert ein Gefecht zwischen Einheiten der US-Armee und Kriegern der Sioux, Lakota und Cheyenne, welches im Jahr 1866 stattfand. Im Anschluss an die Beschreibungen der Schlacht wird deutlich darauf hingewiesen, dass beim Nachspielen des Gefechts darauf zu achten ist, dass die »Indianer« eigentlich friedliche Stämme waren, bevor der »weiße Mann« in Amerika auftauchte und ihr Land stahl. Vgl. Begleitheft zu Spielkiste Nr. 2 – Indianer, 1979.

In den aufgezeigten Szenarien wurden die materiellen Spielelemente je nach Fraktion mit bestimmten moralischen Zuschreibungen belegt. Dabei wurde auch auf Stereotype zurückgegriffen, die sich bereits durch gestalterische Mittel abzeichneten. Die »guten« Ritter werden in den mittelalterlichen Spielwelten von »edlen« Königen angeführt, die magische Artefakte und »wehrlose« Burgfräulein vor den »bösen« Raubrittern beschützen.[37] In den »Piraten«-Spielwelten setzen »wagemutige, einäugige, einbeinige und einarmige« Piratenkapitäne ihre freie Lebensweise gegen »brutale« Gouverneure und Admiräle der kolonialen Herrschaft durch.[38] Friedliebende »edle« Indianer verteidigen in »Wild West«-Spielwelten ihre Heimat gegen Banditen, alte vollbärtige Trapper und »gewalttätige« US-Militärs.[39]

Ab den 2000er Jahren wurden auf den Online-Seiten beider Hersteller kleine Videospiele angeboten, bei denen die Zielgruppe ihrer materiellen Produkte – die potentiellen Spieler_innen – die Rolle der Protagonisten der jeweiligen »guten« Fraktion einnimmt und Vertreter der »bösen« Fraktion bekämpft. Im selben Zeitraum waren auch vermehrt Kurzfilme auf den Seiten zu den Spielwelten mit historischen Themen zu finden, welche die erwähnten stereotypen Zuschreibungen und Handlungsstränge aufgriffen und vertieften.[40]

Der Wandel in den frei zugänglichen Werbe- und Kommunikationsmitteln, vom Katalog bis hin zu Online-Angeboten, führte zu einer verstärkten Übernahme von Stereotypisierungen, moralischen Zuschreibungen und vorgefertigten Handlungssträngen, welche die Inszenierung der relevanten Spielwelten bestimmen. Dies ist auf den interaktiven Charakter der Online-Filme und vor allem -Spiele zurückzuführen, da sich hier der/die Spielende besonders intensiv mit den gezeigten Inhalten identifiziert und so sicherlich auch die Spielsituationen mit den gegenständlichen Spielzeugen beeinflusst werden[41]. So weicht wohl eine zivilgesellschaftliche Orientierung einer an Krieg und Konflikten, nicht nur in der Gestaltung der materiellen Spielzeuge und in der medialen Inszenierung, sondern auch in den individuellen Spielsituationen mit den Produkten von LEGO® und Playmobil®.

4. Fazit

Die Spielmittel mit historischen Themen von LEGO® und Playmobil® weisen, wie gezeigt werden konnte, im Untersuchungszeitraum von Mitte der 1970er Jahre bis 2016 Veränderungen, aber auch Kontinuitäten bei der Gestaltung der historischen

37 Vgl. Hoffmann, 2012, 31-32.

38 Vgl. Pfister, 2014.

39 Vgl. Göller, 1973.

40 Als Vorläufer können hierzu die Hörspiele gelten.

41 Vgl. Fritz, 1989, 71-72.

Themen auf. Dabei fällt besonders in Auge, dass viele Veränderungen ab den frühen 2000er Jahren einsetzten.

Bezogen darauf, dass die Spielzeuge mit historischen Themen Teil der Geschichtskultur sind, zeigt die Entwicklung dieser Spielzeuge ab der Jahrtausendwende einen gegenläufigen Trend zu anderen populären Darstellungen von Geschichte in der Freizeit- und Unterhaltungsindustrie. Während gegen Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts ein weltweiter Boom der kommerziellen Nutzung von Geschichte einsetzte[42], nahm der Anteil von Spielsets mit historischen Themen gemessen an der Gesamtproduktion von LEGO® und Playmobil® drastisch ab.

Eine Erklärung dafür kann möglicherweise aus der Herstellerperspektive erfolgen. Ausgehend von den prominenten Platzierungen von historischen Themen im Gesamtangebot beider Hersteller zu Beginn des Untersuchungszeitraums kann angenommen werden, dass die beiden Marken LEGO® und Playmobil® in dieser Phase von der Popularität der jeweiligen Darstellung von Geschichte profitierten. Ab den 2000er Jahren, in denen die Marken selbst große Popularität erreicht hatten, waren Innovationen in diesem Bereich anscheinend nicht mehr nötig. Die »historischen« Spielwelten beider Hersteller, welche über den ganzen Untersuchungszeitraum im Angebot zu finden waren, wurden wohl ab der Jahrtausendwende von LEGO® und Playmobil® mehr als Teil der Markenidentität verstanden.[43] Im Hinblick auf die hier präsentierten Zahlen scheinen die Spielwelten mit historischen Themen zumindest aus kommerzieller Sicht keine große Rolle mehr für LEGO® und Playmobil® zu spielen.

Vermutlich, um die anteilig immer geringer werdenden historischen Spielwelten attraktiv für die Konsumenten zu gestalten und zu inszenieren, stieg der Anteil von Fantasy-Elementen und der Darstellung von Konflikt und Krieg ab den 2000er Jahren an. Zumindest bei LEGO® kann man sehen, dass mit Merchandising-Spielwelten zu erfolgreichen Fantasy-Filmreihen gestalterisch wie inszenatorisch Impulse aus anderen Bereichen der Unterhaltungsindustrie auf die historischen Spielwelten einwirkten. Der in Produkten des Fantasy-Genres häufig auszumachende Kampf zwischen »Gut« und »Böse« ist ab den 2000er Jahren auch in den Begleitmaterialien zu den historischen Spielwelten beider Hersteller zu finden, was ebenfalls einen Einfluss anderer populärerer Phänomene auf die Spielzeugindustrie vermuten lässt.[44]

Diesen Veränderungen stehen Kontinuitäten gegenüber, die sich über den Untersuchungszeitraum hinweg für die betreffenden Spielwelten feststellen lassen.

---

42 Vgl. Popp & Schumann, 2016.

43 In den Freizeitparks beider Hersteller sind die drei historischen Themen immer noch stark vertreten. Vgl. LEGOland®-Parkplan; und Playmobil®-Funpark Lageplan, 2020.

44 Vgl. dazu auch die tiefenpsychologischen Überlegungen bei Ammerer in diesem Band.

Die Zunahme von Fantasy-Einflüssen hatte kaum Auswirkungen auf die meist auf gesichertem Wissen beruhende Gestaltung der Figuren, Bauwerke und Fahrzeuge der historischen Spielwelten. Ebenso wenig änderten sich geographische Handlungsräume und stereotype Darstellungen, obwohl sich spielweltinterne Handlungsstränge und Thematiken auf moralische Gegensätze und Konflikte zuspitzten.

Über die untersuchten Spielzeuge mit all den aufgezeigten gestalterischen und ideologischen Komponenten treten die kindlichen Spieler_innen mit den ausgewählten historischen Themen und den damit verbundenen geschichtskulturellen Vorstellungen in Kontakt, weshalb der Umgang mit den »historischen« Spielwelten von LEGO® und Playmobil® Auswirkungen auf das Geschichtsbewusstsein der Spielenden haben wird. Dies gilt besonders, da sich die Spielzeuge meist an Kinder zwischen fünf und zwölf Jahren richten und an deutschen Grundschulen noch kein Geschichtsunterricht stattfindet.

Für die in diesem Beitrag im Fokus stehenden Dimensionen der Realitätswahrnehmung sowie des moralischen und politischen Bewusstseins können folgende Aussagen getroffen werden:

Fantasy-Einflüsse stellen für das Wirklichkeitsbewusstsein die größte Herausforderung dar. Besonders die meist nach realienkundlich belegbaren Fakten gestalteten mittelalterlichen Themen werden in den jeweiligen Spielwelten stark mit Fantasy-Elementen verknüpft. Legenden- und Sagengestalten wie Drachen werden spätestens ab Ende der 1990er Jahre als selbstverständlicher Teil der Inszenierung des Mittelalters gezeigt. Das ist allerdings keine Ausnahmeerscheinung, die nur auf die Produkte von LEGO® und Playmobil® zutrifft. Auch in Veranstaltungen wie Mittelalterfesten ist die Vermischung zwischen historischen Fakten und Fantasy-Elementen zu beobachten.[45] Zur Schärfung der Fähigkeit, im historischen Kontext zwischen »wirklich« und »erfunden« unterscheiden zu können, kann das Untersuchungsobjekt in einer abgeschlossenen Spielsituation wohl nicht beitragen.

Die Spielsets der Spielwelten und ihre Begleitmaterialien befassen sich kaum mit historischen Ereignissen oder Personen. Deshalb scheint bezüglich der moralischen Dimension die Gefahr der Übernahme irreführender Vorstellungen auf das jeweilige historische Thema eher gering. Allerdings werden in den gegenständlichen Spielzeugen und deren Begleitmaterialien kaum Motive und Beweggründe für die spätestens ab dem Jahr 2000 die Spielwelt bestimmenden Feindseligkeiten beschrieben, weshalb sich dem Spielenden die Hintergründe der häufig dargestellten Konfliktsituationen entziehen. Somit beschränken sich die Inszenierungen meist auf eine reine Darstellung von moralisch »guten« und »bösen« Stereotypen. Auch wenn bei all diesen Gegensätzlichkeiten in geringem Maße reale Gescheh-

45 Vgl. Hoffmann, 2012, 92-93.

nisse der Vergangenheit angesprochen werden, ist die Vermittlung eines Schwarz-Weiß-Rasters im Umgang mit Geschichte sehr problematisch.

Auf der Suche nach Machtverhältnissen in den Spielsets im Sinne der politischen Dimension begegnen dem/der Spielenden stereotype Figuren, die eine herrschende Klasse darstellen. Dazu zählen Adlige wie Könige und Ritter, aber auch Gouverneure und Beamte. Die Vertreter von feudalen Herrschaftssystemen in den mittelalterlichen Spielwelten, die ihren Herrschaftsanspruch häufig von magischen Artefakten ableiten, werden in der spielweltinternen Handlung oft als die »Guten« beschrieben. Ihre »rechtmäßige« Herrschaft wird stets von »Bösewichten« bedroht, die versuchen, die magischen Artefakte und somit die Macht über das Land zu erlangen. Spielfiguren, die in den »Piraten«- und »Western«-Spielwelten Staaten und Herrschaft repräsentieren, werden dagegen in der Regel als Gegenspieler der freiheitsliebenden Protagonisten der »guten« Fraktion dargestellt. So wird in der Gesamtschau auf alle Spielwelten mit historischen Themen ein romantisiertes Bild von einer mittelalterlichen Königsherrschaft an die Spielenden vermittelt, während über neuzeitliche Herrschaftsstrukturen und deren Vertreter ein eher schlechtes Urteil gefällt wird. Problematisch ist zudem, dass der Inszenierung von ausgeübter Herrschaft und Gewalt wenige bis gar keine zivilgesellschaftlichen Aspekte gegenüberstehen.

Die Einordnung der untersuchten Spielzeuge bezüglich der drei ausgewählten Dimensionen des Geschichtsbewusstseins zeigt, dass diese eine große Herausforderung für das kindliche Geschichtsbewusstsein darstellen. Wenn es dem/der Spielenden gelingt, die beschriebenen problematischen Aspekte der Spielzeuge zu hinterfragen, kann dies zur Förderung des Wirklichkeits-, des moralischen und politischen Bewusstseins beitragen. Auf Grundlage der vorgestellten Auswertungen könnte in weiteren Studien mittels Spielbeobachtungen und Befragungen zu Spielsituationen auf tatsächliche Auswirkungen auf das individuelle Geschichtsbewusstsein geschlossen werden.

Da davon ausgegangen werden kann, dass auch Eltern Teil von Spielsituationen mit den vorgestellten Spielzeugen sind, kann auch auf die Rolle von Erwachsenen als Vermittler und Erklärer im Zusammenhang mit den dargestellten und inszenierten historischen Themen eingegangen werden. Dies scheint besonders reizvoll, da die Produkte von LEGO® und Playmobil® bereits der Elterngeneration aus ihrer eigenen Kindheit bekannt und durch die beschriebenen Kontinuitäten auch immer noch vertraut sind. So könnten auch die Eltern als Zielgruppe dieser generationenübergreifenden populären geschichtskulturellen Produkte betrachtet und untersucht werden.

Eine eingehendere Beschäftigung mit der Herstellerperspektive ergibt sich ebenfalls aus den Ergebnissen der angestrengten Untersuchungen. Neben der Frage, inwieweit kommerzielle Überlegungen Kontinuität und Wandel von Thementypen, Ausgestaltung und ideologischen Komponenten in den Spielzeugen

bestimmen, könnte ein Blick auf die individuellen Geschichtsvorstellungen und Interessen der Spielzeugentwickler_innen und Designer_innen sowie deren Rechercheprozesse zu den betreffenden Spielwelten mit historischen Themen geworfen werden.

Eine weitere geschichtsdidaktische Auseinandersetzung mit Spielzeugen aus den historischen Spielwelten von LEGO® und Playmobil® erscheint besonders relevant, da diese kommerziellen Produkte in den vergangenen Jahren eine Aufwertung aufgrund ihrer vermeintlich wissensvermittelnden Funktion durch den Einsatz in der musealen Praxis und in schulischen Kontexten erfahren haben.[46]

5. Literatur- und Quellenverzeichnis

Beilner, H. (1999). Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit. In W. Schreiber (Hg.), *Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens* (Band 1, S. 117-153). Neuried: Ars una.

Brickipedia (o.J.). Verfügbar unter https://brickipedia.fandom.com/wiki/LEGO_Wiki (18.11.2020).

Brickset (o.J.). Verfügbar unter https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=brickset (21.11.2020).

Clauss, M., Grieb, C. (2011). »FSK-Freigabe« für das Mittelalter? Gewalt und Krieg in der geschichtskulturellen Wahrnehmung der Epoche. In T. Buck & N. Brauch (Hg.), *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit: Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis* (S. 141-157). Münster: Waxmann.

Erfolgreiches Geschäftsjahr 2019 für die LEGO GmbH (2019). *Lego Newsroom*. Verfügbar unter https://www.legonewsroom.de/?p=8037 (17.11.2020).

Erhard, J. (2019). *Geschichte im Kinderzimmer: Eine Untersuchung von Spielzeugen mit historischen Themen als Teil der Geschichtskultur am Beispiel von Produkten von LEGO® und PLAYMOBIL®*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Augsburg.

Fritz, J. (1989). *Spielzeugwelten: Eine Einführung in die Pädagogik der Spielmittel*. München: Juventa.

Göller, K. (1973). Fiktion und Wirklichkeit in Wildwest-Romanen. In *Literatur in Wissenschaft und Unterricht* (Band 6, S. 214-216). Regensburg: Königshausen & Neumann.

Hellberg, F. & Zürn, L. (2016). Mit der Steinzeit spielen. *Geschichte lernen, 29*(171), 8-13.

Hoffmann, E. (2012). *Mittelalterfeste in der Gegenwart: Die Vermarktung des Mittelalters im Spannungsfeld zwischen Authentizität und Inszenierung*. Stuttgart: Ibidem.

Klickypedia (o.J.). Verfügbar unter https://www.klickypedia.com/(17.11.2020).

46 Vgl. Hellberg & Zürn, 2016; Mayer, 2016; Lüers, 2018.

Kohler, C. (2016). Schülervorstellungen über die Präsentation von Geschichte im Museum. In S. Handro & B. Schönemann (Hg.), *Geschichtskultur und historisches Lernen* (Band 16), Münster: LIT.

Köpper, H. & Szabo, S. (2014). »Playmobil«. In H. Köpper & S. Szabo (Hg.), *Playmobil durchleuchtet. Wissenschaftliche Analyse und Diagnose des weltbekannten Spielzeugs* (S. 9-11), Marburg: Tectum.

Kübler, M. (2011). Frühes Historisches Denken bei jüngeren Kindern – ein Werkstattbericht. In H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion: Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts* (Band 21, S. 181-185), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kühberger, Ch. (2016). Knights in children's rooms: Public History and its youngest users, *Public History Weekly 4*(10). DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2016-5771.

Kühberger, Ch. (2018). Dragons in Historical Culture. In *Public History Weekly, 6*(39). DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2018-13086.

Kühberger, Ch. (2020). Toys Mediate Pasts: Das Kinderzimmer als Ort der Geschichtsvermittlung. In Ch. Bareither & I. Tomkowiak (Hg.), *Mediated Pasts – Popular Pleasures: Medien und Praktiken populärkulturellen Erinnerns* (S. 141-153), Würzburg: Königshausen & Neumann.

Kühberger, Ch. (2021): Spielzeugindianer: Seltsame Grenzgänger zwischen den Kulturen. In K. J. Kuhn, M. Nitsche, J. Thyroff & M. Waldis (Hg.), *ZwischenWelten, Disziplinäre Grenzgänge an den Rändern von Geschichtsdidaktik und Politischer Bildung, Geschichts- und Kulturwissenschaften* (S. 80-98). Münster u.a.: Waxmann.

LEGOland®: Parkplan (o.J.). Verfügbar unter https://www.legoland.de/entdecken/parkplan/(18.11.2020).

Lipkowitz. D. (2010). *Das Lego Buch*. München: Dorling Kindersley.

Lüers, B. (2018). *Playmobil-Ausstellung im Historischen Museum.* Verfügbar unter https://www.neuepresse.de/Hannover/Meine-Stadt/Playmobil-Ausstellung-im-Historischen-Museum (21.12.2020).

Mayer, T. (2016). Eine Reise ins Mittelalter? *Geschichte lernen, 29*(170), 20-28.

Pandel, H.-J. (1987). Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. Geschichtsdidaktik. *Probleme Projekte Perspektiven, 12*(2), 130-142.

Parschalk, N. (2019). *Geschichte lehren und lernen in der Primarstufe in Südtirol. Theoretische Einführung und Medienverzeichnis.* Verfügbar unter https://bia.unibz.it/bitstream/handle/10863/9896/GeschichtelehrenundlerneninderPrimarstufeinSudtirol.pdf?sequence=3&isAllowed=y.

Pfister, E. (2014). Don´t eat me I´m a mighty pirate. Das Piratenbild in Videospielen. In F. Kerschbaumer, T. Winnerling (Hg.), *Frühe Neuzeit in Videospielen: Geschichtswissenschaftliche Perspektiven* (S. 195-211). Bielefeld: Transcript. DOI: https://doi.org/10.14361/transcript.9783839425480.toc.

Playmobil (1979). Begleitheft zu Spielkiste Nr. 2: Indianer. Verfügbar unter https://klickywelt.de/viewtopic.php?f=12&t=52713&start=15 (18.11.2020).

Playmobil-Funpark: Lageplan (o.J.). Verfügbar unter https://www.playmobil-funpark.de/funpark-entdecken/lageplan (18.11.2020).

Playmobil Produktarchiv. Verfügbar unter https://www.playmobil.de/online-shop/produktarchiv?gclid=EAIaIQobChMI2qrMxMLt6QIVQ8YYChorfwiCEAAYASAAEgJ8C_D_BwE (18.11.2020).

Popp, S., Schumann, J. (2016). Einführung in den Band. In S. Popp, J. Schumann, F. Crivellari, M. Wobring & C. Springkart (Hg.), *Populäre Geschichtsmagazine in internationaler Perspektive* (S. 11-27). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Retter, H. (1979). *Spielzeug: Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel*. Weinheim: Beltz.

Ritter, H. (1999). Kontrafaktische Geschichte: Unterhaltung versus Erkenntnis. In M. Salewski (Hg.), *Was wäre wenn: Alternativ- und Parallelgeschichte. Brücken zwischen Phantasie und Wirklichkeit* (Band 36, S. 13-43). Stuttgart: Franz Steiner.

Robertson, D. (2014). *Das Imperium der Steine: Wie Lego den Kampf ums Kinderzimmer gewann*. Frankfurt a.M.: Campus.

Rüsen, J. (1997). Geschichtskultur. In K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rüsen & G. Schneider (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5. Aufl., S. 38-42). Seelze: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

Schmidbauer, J. (2016). Krieg der Steine: Lego wird immer brutaler. Verfügbar unter https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/spielzeug-krieg-der-steine-lego-wird-immer-brutaler-1.3004466 (21.12.2020).

Schönemann, B. (2000). Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In B. Mütter, B. Schönemann & U. Uffelmann (Hg.), *Geschichtskultur: Theorie-Empirie-Pragmatik* (Band 11, S. 26-58). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Thünemann, H. (2018). Geschichtskultur revisited: Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten. In Th. Sandkühler & H. W. Blanke (Hg.), *Historisierung der Historik: Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag* (S. 127-149), Köln: Peter Lang.

Worldbricks (o.J.). Verfügbar unter https://worldbricks.com/de/lego-anleitung-thema/t/lego-techniek.html (17.11.2020).

Building a Mini-Parthenon
Experiences of Users

Artemis Yagou

1. Introduction: Playing with history

Representations of the past constitute a standard theme in the huge variety of manufactured toys produced and diffused since the eighteenth century.[1] Elements based on various aspects of history have been employed in all sorts of different toys. Tin toy knights made in Fürth, Germany, around 1830 replicated medieval warfare;[2] an 1895 board game produced in the United States was entitled *Waterloo*, inspired by the famous battle; another board game called *Game of Napoleon* was described in these words: »Latest 1895 novelty, both handsome and instructive. Comprises a series of colored pictures showing events in the life of Napoleon«;[3] *Yankee Doodle*, a cardboard game by the same manufacturer was presented in a product catalogue like this: »Handsome and instructive novelty. Similar to the new game *Napoleon*. The spaces upon which the game is played are a series of pictures in colors, illustrating the events in the history of our country. Each player receives counters when they reach a glorious event, otherwise pay counters«.[4] Many decades later, a *Davy Crockett Outfit* was marketed by Walt Disney around 1955, capitalizing on the lasting popularity of the homonymous American folk hero of the nineteenth century.[5]

Construction sets could not be an exception to the trend of history-based toys and games. Construction sets are toys whose creation has been inspired by the architectural and technological environments; they have been devised and developed by adults on the basis of the opportunities these environments afford for play and for the pleasurable instruction of children. Construction toys, popularised and

1 See Brewer, 1980, for an outline of the development of the modern, commercially manufactured toy.

2 Fraser, 1966, 148.

3 Schroeder, 1971, 99.

4 Ibid.

5 Girveau & Charles, 2011, 258.

widely diffused since the second half of the nineteenth century, have been in a continuous dialogue with both the past and architecture. In 1894, for example, a US firm brought to the market a set of building blocks which, »when put together [...] form a beautiful cathedral [...]. It contains a set of blocks beautifully illustrating the story of Noah and the animals entering the ark.«[6] Whether representing a generic style, such as a bridge or a baroque building, or reproducing specific existing structures, such as the Eiffel Tower, construction toys enable representations of the past and playful approaches to history. On the other hand, in the early decades of the twentieth century, modernist designers had a different attitude as far as history was concerned: they consciously and deliberately promoted play with ahistorical, highly abstract forms. The toy boat *Bauspiel Schiff* of 1923 by Alma Siedhoff-Buscher is a characteristic example.[7] Nevertheless, despite expressed intentions to break away from the past, historical references were evident even in modernist toys, such as Bruno Taut's *Dandanah* construction blocks made of colourful glass.[8] One might say that the allure of the past is very powerful, almost inescapable. Nowadays, toys designed following abstract, conceptual design idioms co-exist in the market with historically-inspired playthings, the latter remaining very strong commercially well into the 21st century in the form of castles, knights, pirates and many other types. Such toys and games »stage the past mostly in its alterity as something extraordinary, exciting or worthwhile,«[9] thus firing the imagination of children (and adults).

In the universe of playthings replicating the past, small size matters: »toys are usually, though not always, miniatures, and [...] these miniatures vary from those which perfectly resemble that which they signify [...] to those which are quite schematic and convey only the salient traits of those objects they signify [...] to those which distort or have little realistic signification whatsoever.«[10] Miniaturisation has an educational as well as psychological role. Small scale enables control by creating »a manageable world«; furthermore, it generates pleasure, as humans »delight in miniaturisation«.[11] Philosopher Gaston Bachelard observes that »values become condensed and enriched in miniature«; he writes: »The cleverer I am in miniaturising the world, the better I possess it.«[12] However, with regard to toys, it is worth noting that »being miniatures, [...] they are in *marked contrast* with the everyday world which they represent, or to which they refer, or in which they have their existence. [...] It has even been suggested that the smaller the scale the greater the

---

6 Schroeder, 1971, 83.

7 Millar Fisher, 2018, 160-161.

8 This highly unusual plaything incorporated references to ancient Oriental and medieval Western cultures, Yagou, 2013, 39-40.

9 Kühberger, 2018.

10 Sutton-Smith, 1986, 248.

11 Schlereth, 1985, 2; see also Walter Benjamin quoted in Zinguer, 2016, 94.

12 Bachelard, 1994, 150.

escape from the restraints of the reality to which it refers.«[13] In this sense, miniature architecture of the past offers exciting opportunities for imaginative play.

2. Construction sets inspired by Greek antiquity

Construction sets were very popular in the second half of the nineteenth and the first half of the twentieth centuries, when changes in education across various countries of the West reflected the growing significance of children among the educated bourgeois strata whose influence was rising within the social order.[14] In this climate, educational playthings were a logical outcome of parental desire to shape their children in accordance with their own beliefs. Indeed, the study of childhood enables us to see »how adults have remade it to meet changing cultural values«; in this context, »toys function as nodes on a network around which humans argue about cultural values.«[15] Furthermore, »perhaps the most general use for toys in modern society is to teach children in various ways about the control of objects and the roles of people who control those objects.«[16] Playthings may therefore be considered as forms of control, artefacts created to shape the future generations. Adults imparted and sustained specific values by systematically exposing children to certain types of toys. Using historical references in play was totally in line with the general educational character of construction sets, reflecting the cultural priorities and pedagogical mentalities of their times.

Among the numerous, history-inspired construction sets, a certain number has been based on the classical architecture of Greek antiquity, playfully reproducing dominant ideologies and practices. Indeed, in nineteenth century European intellectual communities »flourished an immense fascination for ancient Greece« which was reflected in, among other things, a multitude of Greek revival buildings dotting the European landscape.[17] The impact of classical antiquity on modern Western thought was felt and interpreted in different ways across the European continent. In Britain, for example, the Victorians employed the classical heritage as »a means for achieving self-knowledge and cultural self-confidence within the emerging order of liberal democracy and secularism.«[18] Classical inspiration was also very strong in Germany, »reflecting Germany's fascination with Greek culture since the middle of the eighteenth century«.[19] This fascination, which has been described

13 Sutton-Smith, 1986, 249 (emphasis in the original).

14 Brewer, 1980.

15 Ganaway, 2018, 133.

16 Sutton-Smith, 1979, 13.

17 Turner, 1981, 1.

18 Turner, 1981, xii.

19 Hewitt, 1997, 27.

as an obsession, has had a very deep influence on the development of German culture.[20] Germans pursuing Greek ideals such as »self-cultivation, disinterested contemplation of the beautiful, good, and true« had borrowed them »from aristocratic models«; incorporating these ideals into »new research universities, secondary schools, museums, and art academies after 1810, universalised these values and in effect imposed them on generations of middle-class Germans.«[21] The peculiar German appropriation of classical antiquity affected child rearing in general and, more specifically, the world of construction toys.

A great number of different construction sets had been commercially produced in various countries already since the middle of the nineteenth century. Innumerable variations combining education and play evolved from the original building blocks devised by the German pedagogue Friedrich Froebel.[22] Hermann Goldammer, a follower of Froebel, created versions of the highly abstract »gifts« invented by Froebel by introducing cylinders and half-cylinders. These additions enabled Goldammer to propose designs imitating realistic buildings in different architectural styles, including simplified miniatures of antique temples.[23] For several decades, the German manufacturer Anker-Richter was the global leader in the construction toys market.[24] Constructions sets of the late nineteenth and early twentieth centuries were typically accompanied by instruction leaflets with a range of building proposals, representing various types of historical architecture. The instruction leaflets of Anker-Richter blocks are rich sources of eloquent illustrations of the historical play trend, as the constructions proposed in these leaflets depict numerous architectural styles.

Arguably, »toys that reference a particular structure or period in architectural history are more readily marketable to older children and their parents.«[25] The architectural styles offered to children were affected not only by contemporary ideologies, but also by the materials employed and the technologies used to manufacture the building blocks. Inevitably, »the shapes of buildings units themselves direct the type of structure that can be built. A triangular pediment resting on a post-and-lintel wall shouts ›Greek‹; an arch proclaims ›Roman‹; and light frame struts with curtain walls assert ›American skyscraper‹. It would be hard to build a Greek temple with Tinker Toys and impossible to make a Buckminster Fuller geodesic dome out of Anker blocks.«[26] Additionally, commercial construction sets representing archi-

20 Butler, 1935.
21 Marchand, 2003, xviii-xix.
22 Brosterman, 1997; Zinguer, 2015; Bordes, 2016.
23 Noschka and Knerr, 1986, 18; Spielgabe 5B nach Goldammer; Brosterman, 1997, 99.
24 Hardy, 2014, 1.
25 Hewitt, 1997, 27.
26 Hewitt, 1997, 26-27.

tecture of the past have been made in various colour palettes, ranging from the subtle red, blue and grey hues of Anker Richter blocks, to the bright primary colours of late-twentieth and early-twenty-first centuries. Clearly, colours employed in construction sets reflected dominant marketing trends rather than any concern for historical accuracy. Specifically about ancient Greek temples, although it has been »known since the early nineteenth century that the Greeks used bright colours, the popular image of classical architecture remains monochromatic.«[27] This is also the case in related toythings, where a restricted colour palette is taken for granted.

The Parthenon, the Doric-style temple crowning the Acropolis of Athens, is the most exemplary monument of ancient Greek culture; it is considered a symbol of western civilisation and has received multiple interpretations. Described as an international icon and a wonder of the world, it continues to provoke interest and to inspire in many different ways.[28] Antiquity-inspired construction sets were created replicating the Parthenon or similarly-looking temples. An obscure example is the *Orion* set (ca 1890), bearing an ancient Greek name and illustration of a Doric temple on the box cover.[29] Similar structures could be made with the Kunst und Spiel (Art and Play) construction toys, which were created around the turn of the twentieth century and targeted older boys, as they combined play with serious educational purposes. An analyst of these toys commented that »the Acropolis of Athens, which, when really built, is much more beautiful than in the original and not only provides a delightful sight, but also offers children an excellent architecturally beautiful miniature model of this place, which is transfigured by art and history. It is obvious that history lessons are also gratefully supported by such building games.«[30] In 1911, Anker-Richter designed the *Graecia set* for making a Parthenon-like Doric temple (Fig. 1), but it is unclear whether it was marketed.[31] In 1932, the United States branch of the company responded to the demand for such a set by introducing a similar one under the title *Classical set*. A model of the Parthenon made of Anker blocks was exhibited in New York in the early thirties and was widely praised.[32]

27 Hewitt, 1997, 27.

28 Beard, 2010.

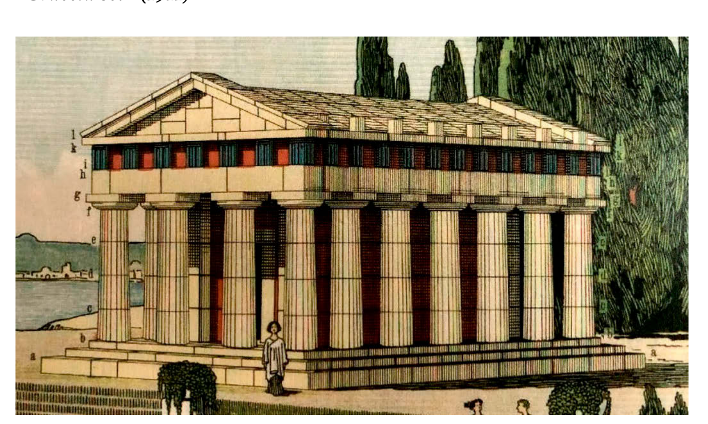
29 Bordes, 2016, 98-99.

30 Hildebrandt, 1904, 10. See also Noschka and Knerr, 1986, 35.

31 Hardy, 2014, 101. The collector George Hardy used the *Graecia set* to build a Greek Temple for the purposes of an exhibition on Architecture and Play that took place at the Katonah Museum of Art (New York) in 1997. – Moonan, 1997.

32 Hardy, 2014, 101-102 and 113-114.

Figure 1: Parthenon-like Doric temple designed by Anker-Richter for the »Graecia set« (1911)



3. Playfully re-building the Parthenon today

Although nowadays the impact of classicism has subsided, manufacturers continue to propose construction sets based on ancient Greek architecture. In recent decades, several different sets for constructing a miniature Parthenon have appeared in the market. In order to collect relevant data, I employed the on-line Amazon platform. I identified several Parthenon-related sets and selected for discussion seven of them (four in plastic, two in paper and one in metal). These were all produced within the last three decades; they remain available for sale. I have used combined data from amazon.com, amazon.co.uk and amazon.de. These websites offer more all less the same products (with some price variations) and access to the same reviews. The responses to these playthings on these on-line marketplaces, mostly by adult consumers, have been used as primary material for examining play practices and associated reflections on historically-inspired construction sets.[33]

The *Italeri Parthenon Easy Assembly Kit* is made of plastic on a scale of 1:250 and has received three rather negative reviews. In one of them, a user observes that this can be a credible model of an ancient Greek temple made of hard plastic, but it may not be taken for the Parthenon, as the relative dimensions of the building and the positioning of some pieces are inaccurate. This reviewer exhibits a good knowledge of ancient Greek temples and had high expectations of the toything, which were not fulfilled. The second user, finds the kit too complex, beyond her skill and patience,

33 Material from these on-line sources was collected between November 2018 and October 2019. As expected, the reviews quoted may not be permanently available from these sites, as a result of product updates or other changes by the vendors.

but would love to see it completed. The third user, offers a damning report for the toy's defects and inconsistencies. She reports: »My son has been putting together Legos for 10+ years and my husband has been building car engines forever – after 3 days of working on it, this had my son in tears and my husband frustrated and enraged.«[34] Clearly, this is a case where highly variable user expectations and skills are involved.

The *CubicFun Parthenon 3D Puzzle* is made of plastic and is sold in varying prices in different countries. At the time of research, this item could not be delivered to Germany, unlike other models by the same company such as the Colosseum and the Neuschwanstein Castle. This might suggest that the toy has not been particularly successful. Nevertheless, there is a review by a German-speaking user, who is enthusiastic about the toy, despite the fact that the instructions were only in English: he found the toy easy to make, thanks to the visual instructions, as well as very entertaining. Additionally, there are several English language reviews, some written by mothers, offering a generally positive view. The 3D puzzle is described as »pretty but simple«, »fun build«, »not too complicated«, »excellent toy for children«; also »the kids loved it!« Some of the comments directly link the toy to school projects, for example when it was used as »a visual aid for a 5th grader's presentation on Greek architecture«.[35] These comments foreground one of the quintessential characteristics of construction toys, namely the co-existence and perhaps the blurring of entertainment aims with educational ones: fun and duty are both present within the same activity, although it is not easy to judge their relative weight and significance. In addition, the comments emanate from adults, who express their own impressions and judgement, but also speak on behalf of children. The parents' voicing of children's views is problematic from a methodological perspective, as there is no way to prove whether the kids actually »loved it«; we have to rely on the parents' interpretation.

The *Make this Greek Temple* construction kit belongs to the series of cut-out models of historical buildings produced by the firm Usborne. It is a paper model that, according to users, requires a lot of folding, cutting, gluing, and patience. A special feature of the finished model is that the roof opens up and allows a viewing of the interior. The adults who report on it are very satisfied by its quality and detailing; nevertheless, they point out that construction is quite demanding and might be unsuitable for younger kids. One user, who purchased it for a kid's school project, notes: »while there is no denying the final piece looks great, assembling it took many hours and could not be done by a nine-year old alone.«[36] Even more than the

34 Review by a mother on 13 December 2018 (see Reviews of product 1).

35 User comments, mostly by parents (see Reviews of product 2).

36 Parent reviewing on »Amazon« from the United Kingdom on 17 June 2019 (see Reviews of product 3).

aforementioned 3D puzzle, the Usborne cut-out model illustrates the co-option of children in activities designed and valued by educators and parents. The previous quotes suggest a level of frustration on behalf of the children involved. However, another parent states:

> »Our eight-year old daughter has an ancient Greek project at school and as a result she ended up totally fascinated by Greek mythology and tales. The fact that we visited some of the sites a few years ago might contribute to this. So, rather than books and illustrations, its great to find a more tangible item that relates to the period.«[37]

This comment represents the great attraction this toy may have for certain children who are already familiar with antiquity-related buildings and themes. In combination with the previous impressions of the same toy, the last quote also suggests the difficulties in determining generalised, »age-appropriate« labels for such toys.

The construction set entitled *Ancient Greek Monuments to Make: The Parthenon and the Theatre of Dionysos of the Acropolis (Great Architectural Replica)* is also made of paper. Unfortunately, there are no reviews about it, so there is no information whatsoever about users' reactions. It is interesting that this paper model and the previously mentioned Usborne set are classified on the Amazon websites as books rather than as toys, which is a source of confusion.

Among the construction toys that I examined, the *Metal Earth Fascinations Parthenon Construction Toy* is the only one made of metal. It requires no glue, as pieces may be fastened together. Some of the users emphasise that this is not a toy, given its small size, fragility and complexity. They appreciate it, though, from the perspective of the adult hobbyist. One user notes: »A fantastic hobby to get into. This particular model is an absolute must for collectors.«[38] This is clearly a specialised view of an adult with the mentality of a collector. Another adult is highly critical and states:

> »This is not a model of the Parthenon, regardless of what they call it. The actual Parthenon has 8 [times] 17 columns, this model has 7 [times] 15 columns. The relationship of 8 to 17 was extremely significant to the Greeks, who strove for perfection, as it represents the ›golden ratio.‹ Without this correct proportion, the entire concept of the Parthenon is lost – as it is on this model.«[39]

---

37 Parent reviewing on »Amazon« from the United Kingdom on 31 October 2018 (see Reviews of product 3).

38 User Paul Hemsley reviewing on »Amazon« from the United Kingdom on 7 June 2015 (see Reviews of product 4).

39 User F. Smith reviewing on »Amazon« from the United States on 15 November 2014 (see Reviews of product 4).

In this case, the user is very conscious of the history and meaning of the actual ancient monument and does not see the product as a toy at all. In a very different vein, a rather naughty adult user states: »Took me over four hours and breaking some tiny piece (because I didn't read the instruction manual properly), but still managed to finish it off. Looks amazing!«[40] This is a more spontaneous and hands-on reaction, which inevitably leads to some experimentation by the user. It seems that the deviation from the rules and subsequent improvisation lead to increased satisfaction of the player from the finished item. On the whole, this product has received mixed comments; however, the dominant impression emerging from the reviews is that making this model can be great fun, by overcoming the challenges it presents.

The *Hape Parthenon Sand Mould* is a toy made of bright green plastic and is intended for the use on the beach. It belongs to a set of colourful plastic moulds for creating highly simplified and somewhat funny versions of monuments, including but not limited to the *Leaning Tower of Pisa*, the *Taj Mahal* and a *Mayan Pyramid*. It is easy to imagine that many purists would be appalled by the extreme simplification of these models, which almost reaches the level of caricature or even sacrilege. Nevertheless, the actual users are of a different opinion: there are many reviews of these toys, most of them enthusiastic. A parent notes: »Children at the beach are very drawn to them and my son likes explaining about each structure and where it is located. Wonderful toy!«[41] Another parent states: »My daughter is six and is a huge geography fan and loves learning all about monuments, buildings and architecture in different countries.«[42] The spontaneity of these comments and the joyful usage they refer to is quite refreshing, as they point to a range of positive learning experiences. Despite the oversimplification and crudeness of this Parthenon model, it seems to be highly successful as it offers knowledge in a very informal as well as pleasurable setting.

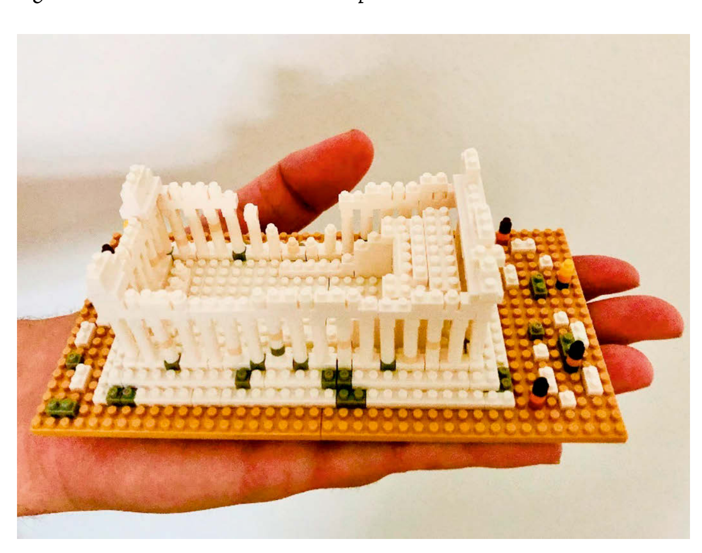
The *Nanoblock Parthenon* plastic set (made in Japan) consists of a large number of tiny pieces (as its name implies) and leads to a very small end-result (Fig. 2). This did not go down well with one of the users, who stated: »Besides being the tiniest product we have ever purchased, the directions are incorrect. The scale is all off. We thought were purchasing legos (or something similar). Wrong. It is a joke. Too tiny and not accurate at all.« Another dissatisfied customer noted: »It came out really weird and was hard to make.« On the other hand, many users liked it a lot. A parent said: »My 9-year-old daughter ordered this and loved the process and result.

40 User Sau Fun Chu reviewing on »Amazon« from the United Kingdom on 13 March 2015 (see Reviews of product 4).

41 User with user name »Chesapeake Baybe« reviewing on »Amazon« on 29 March 2016 (see Reviews of product 5).

42 User from the United States (see Reviews of product 5).

Figure 2: The »Nanoblock Parthenon« plastic set



She also learned something about the Parthenon out of curiosity while completing it. A fun pastime!«; another parent: »It is oustanding and my daughter loves it. She can learn monuments.«; and a third one: »It was affordable and challenging to the girl I got it for. But not so challenging that she got frustrated. It engaged her and since she is interested in mythology she enjoyed it even more.«[43] So, the general impression from the reviews is a positive one; the challenging nature of the construction is combined with fun as well as with a sense of achievement. Interestingly enough, it appears that girls are more enthusiastic than boys about this toy; perhaps the systematic and patient involvement that this toy requires suits them better. This assumption is underpinned by research into narrative and play indicating that girls are more prone than boys to delight in order and their stories »are more likely to be marked by a stable set of characters located in stable and specified physical settings.«[44]

Overall, the examination of on-line responses to these different toy Parthenons has offered a wealth of insights into the users' perception of the historical past; some of them take the historical aspect of the toy very seriously, while others just view it as an occasion for fun. Similarly, the relationship between expectations and reality varies a lot; there are often diametrically opposed reactions to the same product. The evaluation of responses would require a closer look to the personal

43 Various user reviews (see Reviews of product 6).

44 Psychologist Ageliki Nicolopoulou as cited in Sutton-Smith, 2001, 163.

profiles of users, which is not possible given that there is no access to the relevant data. The on-line responses also reveal play engagement by different generations; they highlight the frequency of cross-generational play, for example involving children and parents or children and grandparents. Last but not least, the on-line data suggest the existence of creative adaptations by users who improvise and modify the construction process to suit their capabilities or mood. These instances show that users do not follow blindly the instructions provided by the manufacturers and respond inventively in order to solve problems. The creativity of producers, who have devised a range of highly marketable toys based on the Parthenon, is matched by that of the players, who generate new possibilities for play. Clearly, as the aforementioned quotes have shown, some of the users are interested in the historical accuracy and validity of the small-scale playful models. On the other hand, there is a large percentage of users who place more importance on the actual use-value of the toy and the enjoyment it brings. Such users might not acknowledge the historical content of the toy; what they value most is the creativity and fun afforded by the product. More generally, users have highly variable approaches to the object, so that the distinctions between simple toy, educational tool, adult hobby and collector's item become blurred. This situation makes straightforward analysis more difficult but, at the same time, illuminates the broad range of uses afforded by historically-inspired toys.

What I found particularly refreshing is the fact that users can freely comment publicly about their experience with the products; I consider it an example of user empowerment. The user feedback is much more direct than in the past, when user testimonials published in promotional material were carefully manipulated and negative user responses were typically ignored or suppressed by manufacturers.[45] In contemporary on-line platforms, the voluntary posting of both positive and negative comments offers a wealth of insights into the nature of play. Play activities performed in the privacy of the home or at school become exposed (to some extent) in the public realm, enabling us to see more openly the voice of the parent, the child, the adult hobbyist or history lover, and so on. Nevertheless, specifically in the case of child-related feedback, the typical problem of historical research on childhood and play persists; namely that information about how children play and how they feel about it is communicated mostly indirectly, through parents or other adults. Very rarely do we have direct, first-hand reports of children impressions and even when we do, they are often tainted by adult supervision or influence. Thus, the data collected in this way may be quite superficial and even »beautified«; this is a clear limitation of this type of user research. In any case, the variety of responses is very welcome as it illuminates the everyday reality of play. Given this wealth of material available, the topic was enjoyable to research and write up, revealing the richness

45 Love, 1987.

of user attitudes and suggesting the potential of on-line sales outlets as a source of user data in contemporary society. One, of course, should be conscious and wary of the limitations of this type of research but, admittedly, the product feedback recorded offers exciting insights to the researcher of material culture.

4. Conclusions through self-study

In order to complement my on-line research, I decided to make a self-study, involving the construction of the *Nanoblock Parthenon* set. So I bought the set box, which contains several plastic bags with numerous tiny pieces, plus a detailed instruction sheet offering step-by-step guidance (Fig. 3). Clearly, one has to be very careful that the tiny pieces will not fall on the floor and disappear, although the manufacturers kindly provide extra pieces, just to be on the safe side. The construction process occupied myself and my husband (in other words two middle-aged, educated adults) working collaboratively for one and a half hours. It was quite demanding, requiring a lot of concentration and patience; at the same time, it was very enjoyable. The pieces are well made and fit tightly to each other, while the guidance provided by the instruction sheet is very clear. The end-result is a satisfactory, quite precise and rather cute miniature replica of the monument (Fig. 4).[46] It is worth noting that the Nanoblock toys replicating monuments from all over the world are considered by Japanese to constitute an important part of their post-WWII cultural heritage.[47]

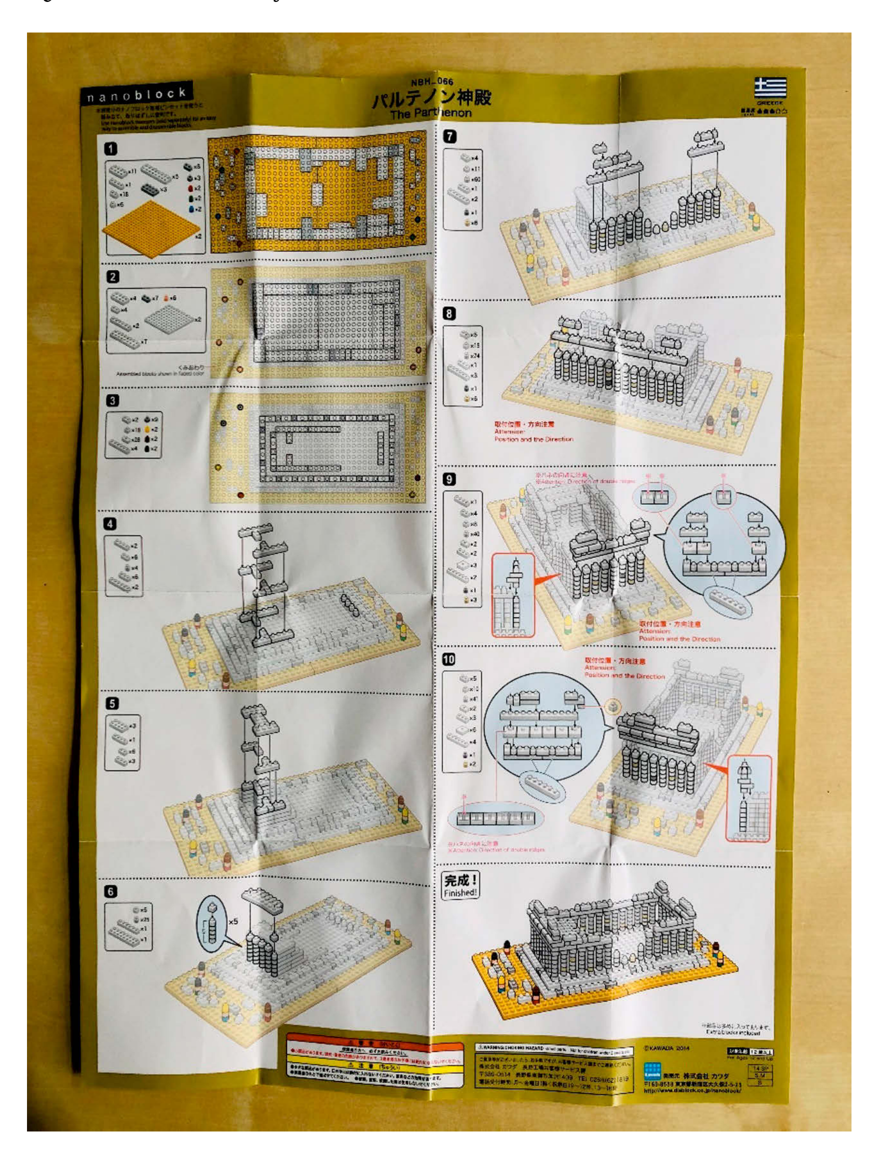
I would like to conclude by adding another personal dimension. I find it understandable that someone with a purist approach towards architecture and classical antiquity might shudder at the thought of these Parthenon-inspired toys and might view their oversimplifications and inaccuracies with horror. For someone like me (who was born, grew up and spent most of my life in Athens), the Parthenon is an everyday spectacle taken for granted when one moves in the city, but also a very potent symbol. For most Greeks, the image, idea and significance of the Parthenon represent a heavy ideological baggage, which has been casting an almost unbearable metaphorical shadow affecting the city, the whole country and the nation itself.[48] Researching toys replicating the Parthenon has been a fascinating endeavour for me and has motivated me to see the monument under a different light. Working on this essay has enabled me to go deeper into some aspects related to the construction and history of the Parthenon and learn a lot about it. Although I acknowledge the crude character of some of the toys examined, at the same time I

46 For journalistic reports on Nanoblock see Williams, 2011, and Strietelmeier, 2013.

47 I am grateful to historian Nobuhiro Yanagihara for this observation.

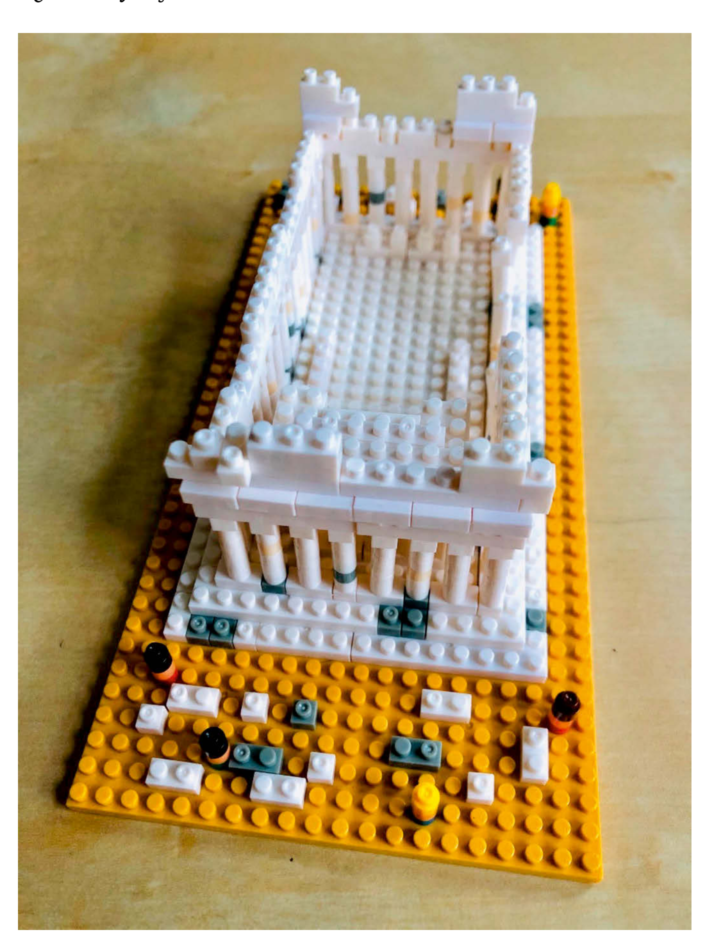
48 Tziovas, 2014.

Figure 3: Instruction sheet of the Nanoblock Parthenon set



appreciate the creativity with which the monument is approached by manufacturers and users alike. Last but not least, when constructing the mini replica of the Parthenon, I had a lot of fun!

Figure 4: My self-built Nanoblock Parthenon



More generally, the mini Parthenons clearly illustrate the delicate balance between the educational value and presumed »seriousness« of toys versus their more playful or »frivolous« aspects.[49] Constructing ancient temples in miniature enables users to become more sensitive to the past and acquire some historical knowledge but, at the same time, the hedonistic aspect remains strong. The tension between work and fun which by definition underpins construction toys may not be brushed away. However, as some of the aforementioned quotes show, the users find individual, creative solutions to transform this tension in ways that make sense to

49 For a discussion of this polarity, see Sutton-Smith, 2001, 201-204.

them. The resulting experiences are complex and multidimensional; they may not be reduced to simplistic, one-sided descriptions. It would be limiting and unfair to judge history-inspired toys solely from the perspective of a passionate adult collector, a classics expert, or any other adult for that matter. Children tend to use the toy on their own terms, in order to have fun and reach their own personal goals, most of which remain a mystery, as the experience of the child is fundamentally elusive.[50] Ultimately, my overall evaluation of these historically-inspired construction sets is positive, as they apparently afford rich experiences to a range of users. In-depth research into the topic and systematic collection of further data would provide a fuller picture of the related play processes and their impact. The miniature temples are above all playful possibilities open to creativity, subversion and fun, and they should be treated as such.

5. Bibliography and References

Bachelard, G. (1994). *The Poetics of Space*, Boston: Beacon Press.

Beard, M. (2010). *The Parthenon*. London: Profile Books.

Bordes, J. (Ed.). (2016). *Juguetes de Construcción – Escuela de la Arquitectura Moderna: Exhibition Catalogue.* Madrid: Círculo de Bellas Artes.

Brewer, J. (1980). Childhood Revisited: The Genesis of the Modern Toy. *History Today, 30*(12), 32-39.

Brosterman, N. (1997). *Inventing Kindergarten*. New York: Harry N. Abrams.

Butler, E.M. (1935). *The Tyranny of Greece over Germany,* Cambridge: Cambridge University Press.

Fraser, A. (1966). *A History of Toys*. New York: Delacorte Press.

Ganaway, B. (2018). The Unexpected Victory of Character-Puppen: Dolls, Aesthetics, and Gender in Imperial Germany. In M. Brandow-Faller (Ed.), *Childhood by Design: Toys and the Material Culture of Childhood, 1700-Present* (pp. 133-152). New York: Bloomsbury.

Girveau, B. and Charles, D. (Eds.). (2011). *Des Jouets et des Hommes: Exhibition Catalogue.* Paris: Éditions de la RMN-Grand Palais.

Hardy, G. F. (2014). *Richter's Anker (Anchor) Stone Building Sets*. Palmyra, VA: self-published by author.

Hewitt, K. (1997). *Toying with Architecture: The Building Toy in the Arena of Play, 1800 to the Present*. Katonah, NY: Katonah Museum of Art.

Hildebrandt, P. (1904). *Das Spielzeug im Leben des Kindes*. Berlin: Söhlke.

50 Stearns, 2008.

Kühberger, C. (12.10.2018). Mit Geschichte spielen: Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit. *H-Soz-Kult*, retrieved from https://www.hsozkult.de/event/id/event-88202 (24.11.2020).

Love, B. (1987). The History. In J. Manduca (Ed.), *The Meccano Magazine 1916-1981* (pp. 5-8). London: New Cavendish Books.

Marchand, S.L. (2003). *Down from Olympus: Archaeology and Philhellenism in Germany, 1750-1970*. Princeton: Princeton University Press.

Millar Fisher, M. (2018). Work Becomes Play: Toy Design, Creative Play, and Unlearning in the Bauhaus Legacy. In M. Brandow-Faller (Ed.), *Childhood by Design: Toys and the Material Culture of Childhood, 1700-Present* (pp. 153-172). New York: Bloomsbury.

Moonan, W. (3.10.1997). Toy Story: Not Just Fun and Games. *New York Times*. Retrieved from https://www.nytimes.com/1997/10/03/arts/antiques-toy-story-not-just-fun-and-games.html (24.11.2020).

Noschka, A. and Knerr, G. (1986). *Bauklötze staunen: 200 Jahre Geschichte der Baukästen*. Munich: Hirmer Verlag/Deutsches Museum.

Schlereth, T.J. (1985). The Material Culture of Childhood: Problems and Potential in Historical Explanation. *Material Culture Review/Revue de la Culture Matérielle*, *21*, 1-14.

Schroeder, J. J. Jr. (1971). *The Wonderful World of Toys, Games & Dolls, 1860-1930*. Chicago: Follett Publishing Company.

Spielgabe 5B nach Goldammer, Retrieved from https://www.friedrich-froebel-online.de/s-p-i-e-l-g-a-b-e-n/spielgabe-5b-nach-goldammer/(24.11.2020).

Stearns, P.N. (2008). Challenges in the History of Childhood. *Journal of the History of Childhood and Youth*, *1*(2), 35-42.

Strietelmeier, J. (21.5.2013). Nanoblock Micro-sized Building Blocks Review. *The Gadgeteer*. Retrieved from https://the-gadgeteer.com/2013/05/21/nanoblock-micro-sized-building-blocks-review/(24.11.2020).

Sutton-Smith, B. (2001). *The Ambiguity of Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as Culture*. New York: Gardner Press.

Sutton-Smith, B. (1979). Toys for Object and Role Mastery. In K. Hewitt and L. Roomet (Ed.), *Educational Toys in America: 1800 to the Present*. Burlington VT: The Robert Hull Fleming Museum/University of Vermont.

Turner, F. M. (1981). *The Greek Heritage in Victorian Britain*. New Haven, CT: Yale University Press.

Tziovas, D. (2014) *Re-imagining the Past: Greek Antiquity and Modern Greek Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Williams, J. (2011). Nanoblocks: An Alternative to Large, Expensive Building Sets. *Wired*, *8*. Retrieved from https://www.wired.com/2011/08/nanoblocks-an-alternative-to-large-expensive-building-sets/(24.11.2020).

Yagou, A. (2013). Modernist Complexity on a Small Scale: The Dandanah Glass Building Blocks of 1920 from an Object-based Research Perspective. *Deutsches Museum Preprint, 6.*

Zinguer, T. (2015). *Architecture in Play: Intimations of Modernism in Architectural Toys.* Charlottesville, VA: University of Virginia Press.

Online Sources

Reviews of product 1: https://www.amazon.de/dp/B06XBGDQ2B (16.03.2021).
Reviews of product 2: https://www.amazon.co.uk/dp/B0038K2JS0 (16.03.2021).
Reviews of product 3: https://www.amazon.co.uk/dp/0746093527 (16.03.2021).
Reviews of product 4: https://www.amazon.co.uk/dp/B00EDQDCF2 (16.03.2021).
Reviews of product 5: https://www.amazon.co.uk/dp/B0078FBMWK (16.03.2021).
Reviews of product 6: https://www.amazon.co.uk/dp/B00H3V8OIO (16.03.2021).

IV. Am Brett und online

Geschichte im Brettspiel
Theoretische Anmerkungen zu einem Phänomen populärer Geschichtskultur

Charlotte Bühl-Gramer

Deutschland verfügt über die weltweit größte Brettspielgemeinde. Das Spielen von Gesellschaftsspielen belegte im Jahr 2020 Rang zehn der beliebtesten Freizeitaktivitäten; rund 33 Mio. Deutsche spielen zumindest ab und zu Gesellschaftsspiele, 5,55 Mio. Personen ab 14 Jahre spielen in ihrer Freizeit sogar regelmäßig Spiele wie *Monopoly* oder *Siedler von Catan*.[1] Die »Internationalen Spieltage« in Essen, erstmals im Jahr 1983 veranstaltet, zählten im Oktober 2019 in vier Tagen 200.000 Besucherinnen und Besucher, 1.200 Aussteller_innen aus 50 Nationen präsentierten ca. 1.500 Neuheiten auf der weltweit größten Besuchermesse für analoge Spiele. Allein in Deutschland kommen jährlich über 1.000 Brettspiele auf den Markt;[2] »tactile appeal and face-to-face interaction«[3] machen im Vergleich zu Computerspielen den spezifischen Reiz von Brettspielen aus, wobei inzwischen auch Crossover-Entwicklungen zu beobachten sind.[4]

Ein Teil dieser Brettspiele thematisiert – in welcher Form, auf welcher Ebene und in welcher Funktion auch immer – Vergangenheitsbezüge; häufig handelt es sich dabei um sog. »Germangames«, deren Stil von Spieledesignern in Europa in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts übernommen wurde, so dass sich die Bezeichnung »Eurogames« etablierte. Diese Spiele verfügen über eine ausgeklügelte Spielmechanik mit einem indirekten Spielerkonflikt, der einen Wettbewerb um Ressourcen oder Punkte enthält, wenig Zufallselemente vorsieht und bei dem kein_e Spieler_in ausscheidet.[5]

1 IFD Allensbach, 2020.
2 Vgl. Bogen, 2008, 364.
3 Hutchcraft, 2016.
4 Vgl. Panzner, 2017, 15-16.
5 Vgl. Woods, 2012, 88-99.

Das Forschungsinteresse an Brettspielen wächst,[6] doch auf dem Feld historischer Repräsentationen in Brett- oder Gesellschaftsspielen gibt es bislang nur vereinzelte Publikationen.[7]

Dieser Beitrag befasst sich nicht mit der Geschichte *von* Brettspielen. Auch wird hier keine kulturhistorische Analyse von Spielen als Massenmedien oder eine Untersuchung ihrer zeithistorischen Relevanz als Reflex auf ihre jeweilige Gegenwart vorgelegt, wie z.B. bellizistische Spiele während des Ersten Weltkriegs oder das in Zeiten des Kalten Kriegs überaus erfolgreiche *Risiko*.[8] Vielmehr steht hier die Untersuchung von Brettspielen als kommerzielle Produkte der Geschichtskultur im Vordergrund. Davon analytisch zu unterscheiden sind die während des Spielvorgangs hervorgebrachten Spielzüge, -ereignisse und -ergebnisse, die sich nur unter Beobachtung fassen und analysieren lassen.

Einleitend beschreibt der Beitrag (1) die in Brettspielen repräsentierte Vergangenheit als Phänomen der Geschichtskultur und Teilsegment populärer Darstellung von Geschichte. Daraufhin (2) folgen einige begriffliche Klärungen aus ludologischer Perspektive, um das mediale Bedingungsfeld für die Darstellung von Geschichte zu klären. In einem nächsten Schritt werden (3) verschiedene Ebenen der Thematisierung von Geschichte im Brettspiel aufgezeigt und an einigen Beispielen (4) Modi und spezifische Funktionen von historischen Repräsentationen im Brettspiel vorgestellt. Abschließend werden (5) einige medienspezifische Konzepte der Geschichtsdarstellung identifiziert und Schnittstellen von Geschichte und Spiel markiert.

1. Brettspiele als Teilsegment populärer Geschichtsdarstellung

Brettspiele, die sich auf noch näher zu bezeichnenden Ebenen und in verschiedenen Formen auf Ereignisse, Begebenheiten und/oder Personen der Vergangenheit beziehen, sind aufgrund dieser Vergangenheitsreferenz Objekte der Geschichtskultur.[9] Sie verweisen auf Bestandteile historischen Wissens und sind als ein Teilsegment der großen Produktpalette populärer kommerzieller Geschichtsdarstellungen Teil der Unterhaltungskultur, die ihren Nutzer_innen neben Information auch sinnliches Vergnügen, Spaß und Entspannung bietet.[10]

6 Vgl. Wilson, 2017, 43.

7 Vgl. Bernsen, 2020; Bühl-Gramer, 2017; Bernsen, 2016.

8 Vgl. Greiner & Röger, 2019.

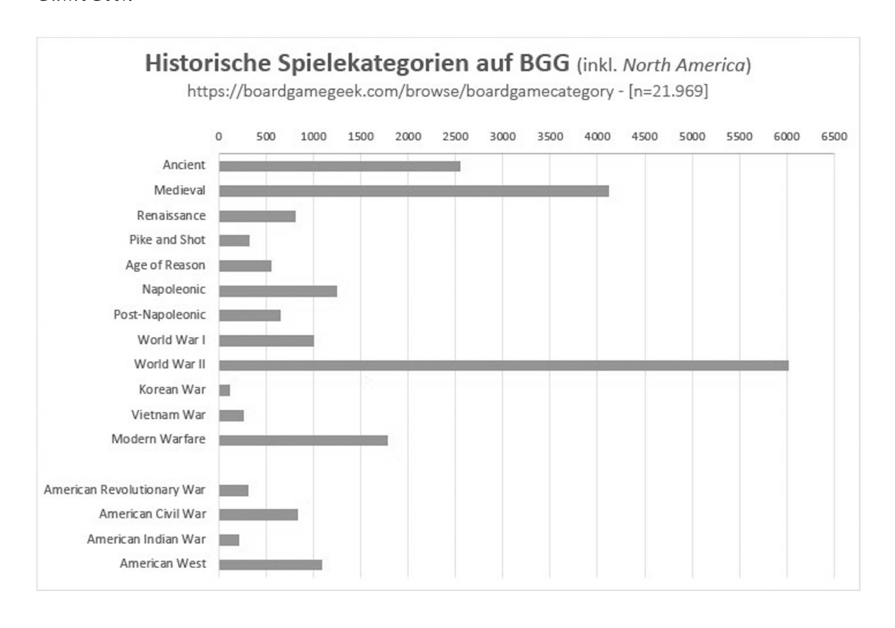
9 Vgl. Pandel, 2009, 27.

10 Vgl. Korte & Paletschek, 2009, 15.

Auf die Bedeutungsvielfalt des Begriffs des »Populären« im Zusammenhang mit kulturellen Phänomenen haben Popp/Schumann hingewiesen.[11] Bezogen auf das Medium Brettspiel sind die Aspekte am zielführendsten, die »populär« im Sinne einer kommerzialisierten Kulturindustrie und in einem qualitativen Sinne einer Opposition eines außerakademischen und fachwissenschaftlichen Diskurses fokussieren.

Die englischsprachige Spieledatenbank »BoardGameGeek« hat seit 2000 über 115.000 Spiele (inklusive Spielerweiterungen und Neuauflagen) erfasst. 19,4 % aller dort gelisteten Spiele gehören einer der 16 in der Datenbank hinterlegten, als »historische Spielekategorien« (*historical categories*) bezeichneten Kategorien (von insgesamt 84 thematischen Kategorien) an. Die Kategorisierungen in einzelne Epochen bzw. Themenkreise können hier nicht diskutiert werden, vielmehr soll die Auswertung einen ersten Einblick in Präferenzen für Themen und Zeiträume ermöglichen (Abb. 1).

Abbildung 1: Zuordnung von Spielen zu historischen Kategorien in der Datenbank BoardGameGeek

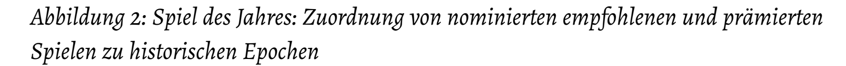


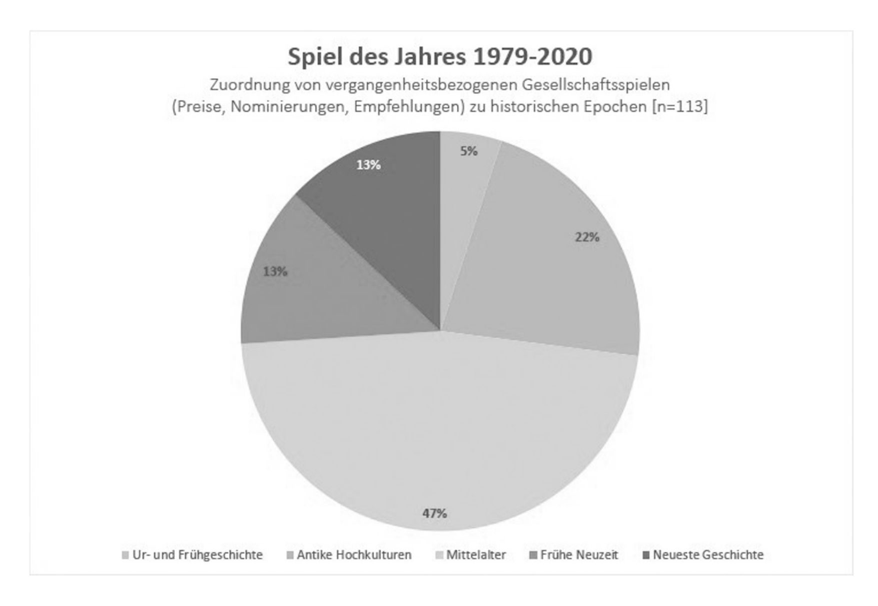
11 Vgl. Popp & Schumann, 2016, 29-30. Vgl. auch die Definition populärer Geschichtsrepräsentationen bei Korte & Paletschek, 13.

63,5 % der Computerspiele sind nach einer Erhebung von Angela Schwarz im 19. und 20. Jahrhundert situiert.[12] In der Brettspieldatenbank ist mit 54,7 % der Rekurs auf das 19. und 20. Jahrhundert nicht ganz so stark präsent, aber ebenfalls mit weitem Abstand die häufigste Bezugnahme. 18,8 % fallen auf das Mittelalter, 11,6 % auf die Antike.

Die mit dem Preis »Spiel des Jahres« ausgezeichneten bzw. nominierten und empfohlenen Spiele geben einen Einblick in populäre Brettspiele auf dem deutschen Markt. Dieser Kritikerpreis, seit 1979 von einer Fachjury vergeben, ist ohne Zweifel die einflussreichste Auszeichnung der Welt im Bereich »Brettspiele« mit weitreichender Wirkung auf die Verkaufszahlen.[13] So werden bei einer Nominierung ca. 10 000, bei einem Gewinn ca. eine halbe Million Spiele verkauft.[14]

Von den zwischen 1979 und 2020 empfohlenen, nominierten bzw. prämierten 773 Spielen weisen rund 14,5 % der Brettspiele Vergangenheitsbezüge auf, deutlich mehr im Erwachsenensegment als im Kinderbereich (hier liegt die Quote unter 4 %). Als ein Indikator für hohe Verkaufszahlen im Mainstream-Bereich, zeigt eine Auswertung des Preisträgerarchivs andere Präferenzen (Abb. 2):


Abbildung 2: Spiel des Jahres: Zuordnung von nominierten empfohlenen und prämierten Spielen zu historischen Epochen



12 Vgl. Schwarz 2009, 13-14.

13 Vgl. Woods, 2012, 50; Werneck, 2018, 394.

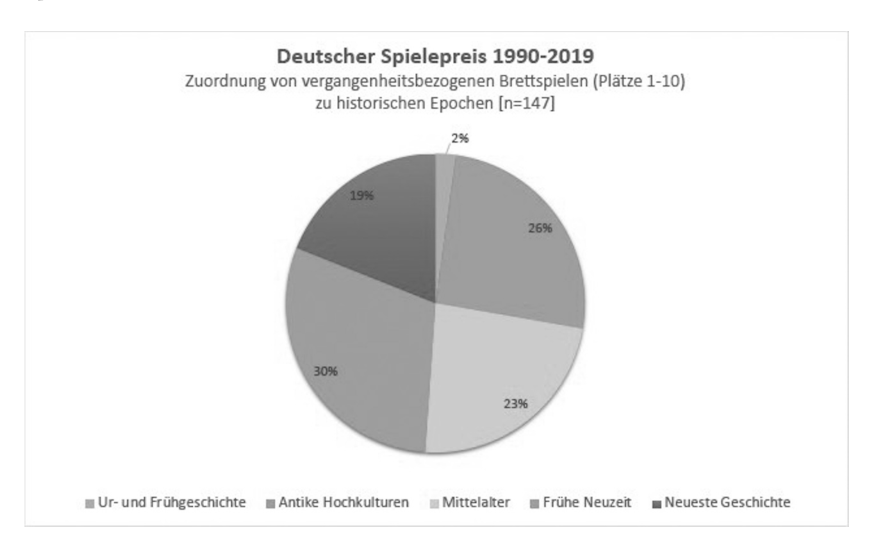
14 Vgl. Woods, 2012, 221.

Im Unterschied zur internationalen Spieledatenbank ist beim »Spiel des Jahres« das 19. und 20. Jahrhundert nur wenig präsent. 69 % der Brettspiele enthalten Vergangenheitsreferenzen von »Antike« und »Mittelalter«, die Epochenzuschreibung »Mittelalter« rangiert mit deutlichem Abstand an erster Stelle. »Frühe Neuzeit« und »Neueste Geschichte« liegen jeweils bei 13 %, »Ur- und Frühgeschichte« bei 5 %.

Beim Deutschen Spielepreis, ein Fachpublikumspreis, bei dem interessierte Einzelspieler_innen, Spielkreise, Händler_innen und Journalist_innen jährlich zur Abstimmung aufgerufen werden, liegt die Quote bei den jährlich zehn bestplatzierten Spielen (insgesamt 310 seit dem Jahr 1990) für Brettspiele mit Vergangenheitsbezügen mit 45 % noch einmal deutlich höher.

Bei diesen Empfehlungen rangieren Spiele mit Bezügen zur »Frühen Neuzeit« auf dem ersten Platz, »Antike« und »Mittelalter« liegen deutlich vor der »Neuesten Geschichte«, »Ur- und Frühgeschichte« sind auch hier in geringem Umfang vertreten (Abb. 3).

Abbildung 3: Deutscher Spielepreis: Zuordnung der bestplatzierten Spiele zu historischen Epochen



Die Frage nach historischer Authentizität der von Brettspielen manifest wie implizit dargestellten Geschichte, nach Richtigkeit und Validität historischer Aussagen und Sachverhalte ist – wie u.a. bereits in der Forschung im Bereich historisierender Computerspiele immer wieder zurecht festgestellt wurde – auch für Brettspiele wenig ergiebig. Viel zielführender ist es, auch Brettspiele als populä-

re geschichtskulturelle Produkte der Gegenwart aufzufassen,[15] so dass ins Zentrum des Interesses Fragen nach den Darstellungsmodi, Funktionen und medialen Spezifika rücken. Die in digitalen Spielen repräsentierte Geschichte bezeichnen die Medienwissenschaftler Andrew J. Salvati und Jonathan M. Bullinger als *selektive Authentizität*, »in der sich die historische Darstellung mit allgemeinen Konventionen und Publikumserwartungen reduktiv vermischt«.[16] Aus geschichtsdidaktischer Perspektive kann diese Verbindung von Komplexitätsreduktion, kollektiven Wissensbeständen, Gewissheiten und populären Geschichtsbildern auch als Basisnarrativ bezeichnet werden.[17] Auch Brettspiele repräsentieren sehr häufig solche Basisnarrative, übernehmen Geschichtsteleologien, die eher dem 19. Jahrhundert als der Gegenwart entstammen, z.B. der unaufhaltsame Fortschritt von Technik und Wissenschaft, die Naturnotwendigkeit der europäischen Expansion und der Kolonisierung der nicht-europäischen Welt, die »großen« Männer, die Geschichte machen, der Primat von Staaten, Herrschern und Kriegen in der Darstellung.[18]

Gründe für diese fortgesetzte »Popularisierung des Populären«[19] können hier nur kurz benannt werden:

- Spieleautor_innen richten die spielbaren Handlungskonzepte nach populären konsensualen Vorstellungen der Käufer_innen aus[20], da diese ein Identifikations- und Imaginationspotenzial bieten und eine Immersion in das Spielgeschehen ermöglichen.
- Der Rekurs auf Geschichte bietet Spieleautor_innen ein unerschöpfliches Reservoir an Figuren, Geschichten und Spielehandlungen, das bei Konsument_innen durch hohe Wiedererkennungswerte erfolgreich vermarktet werden kann.[21]
- Referenzen auf Geschichte sind häufig Ergebnis von Gattungswanderungen aus anderen kommerziell erfolgreichen populären Medien und Erlebnisangeboten. Damit ist der Boom, historische Repräsentationen im Brettspiel umzusetzen nicht isoliert zu betrachten, sondern als Teil eines *transmedia storytelling*[22] zu verstehen. Die exakte Herkunft der Geschichtsverarbeitung ist dabei nicht immer eindeutig zu fassen. Intermediale Zusammenhänge lassen sich z.B. durch Gattungswanderungen aus dem Film in das Brettspiel beobachten

15 Vgl. Schwarz, 2015, 407.
16 Giere, 2019, 81.
17 Vgl. Mayer, Gautschi & Bernhardt, 2012, 383-390.
18 Vgl. Kerschbaumer & Winnerling 2014, 16.
19 Popp & Schumann, 2016, 33.
20 Vgl. Kerschbaumer & Winnerling, 2014, 12.
21 Heinze, nennt diese beiden Konzepte »Geschichte als Marke« und »Geschichte als Universum«. Vgl. Heinze, 2012, 298-299.
22 Panzner, 2017, 3.

(z.B. das Brettspiel *Ben Hur* aus dem Jahr 1959 im Gefolge des Kinoerfolgs oder das Spiel *Spartacus* von 2012 im Zuge der US-Serie von 2010-2013), oder das Brettspiel ist eines von vielen Medien, das thematische Konjunkturen, wie z.B. den Wikingerboom, medial refiguriert: z.B. Wikingerfeste, Kinderbuch, Zeichentrickserie und Film *Wickie und die starken Männer* und zahlreiche Brettspiele, darunter z.B. *Im Tal der Wikinger* (Abb. 4).

- Autor_innen müssen keine vollständige Spielewelt komplett neu erfinden, und für Nutzer_innen entfällt ein zusätzlicher Lernaufwand. Denn das historische Setting fungiert in spieltechnischer und -mechanischer Hinsicht als Motivationshilfe und »Transmissionsriemen« für die Akzeptanz von als stimmig empfundenen Regelwerken. Bruno Faidutti, Historiker, Soziologe und Spieleautor, verweist in diesem Zusammenhang auf die unterschiedlichen medienspezifischen Funktionen eines thematischen Settings von Brettspielen im Vergleich zu anderen geschichtskulturelleren Medien wie Roman, Essay, Theaterstück oder Film:

  »When reading a novel or an essay, or watching a movie or theater piece, one does spend most intellectual energy subtleties of it. When playing a game, most of the player's energy is spent in trying to use the rules, the game systems, in order to win. The thematic setting of the game must not detract from »the game itself«, meaning from aiming at victory. It might even be … just a tool used to make the rules clearer. The setting must therefore be extremely simple, and must be known by the players before the game even starts. In good novels and movies, the storyline is used to explain the meaning of a complex theme. In good games, the light theme is here to help the players create the story. A game's setting must be very simple, very light, and works best when it uses connections already known by the players, not when it tries to reveal hidden ones. Pop culture settings, such as science fiction or heroic fantasy, are great for this, but are not mastered by everyone. Plain exotic settings, be they historical or geographical, are even better, because they are understood by more people. Furthermore, boardgames are often played by adults and children together, and therefore require »childish« settings and imagery, and of a kind that is known by two or even three generations.«[23]

Weitere fundamentale Unterschiede zu anderen, rezeptiven populären Medien sind die Interaktivität und der performative Charakter des Brettspiels (wie auch des Computerspiels). Ein Spiel kann nur erzeugt werden, wenn mit ihm auch gespielt und durch Kommunikation operiert wird. Es ist ein soziales Ereignis, bei

23 Faidutti, 2017, 29.

Abbildung 4: Das Brettspiel »Tal der Wikinger« der Firma HABA Sales als Beispiel für die Referenz auf Wikinger als gegenwärtig beliebter geschichtskultureller Bezugsahmen.



Mit freundlicher Abdruckerlaubnis der Firma HABA.

dem ein Geschichtsbild, eine »inhaltlich ausgefüllte Vorstellung von Geschichte«[24], vermittelt und figuriert wird.

Im Folgenden sollen einige begriffliche Klärungen zu wesentlichen Strukturelementen von Brettspielen die medienspezifischen Bedingungen präzisieren, die die Darstellung von Geschichte im Brettspiel maßgeblich präfigurieren.

---

24 Pandel, 2013, 131.

2. Begriffliche Klärungen – Strukturelemente des Brettspiels

Johan Huizingas Definition ist noch immer die am häufigsten zitierte Begriffsbestimmung.[25] Als wesentliche Kriterien nennt er: Freiwilligkeit des Handelns, Abgeschlossenheit und Begrenztheit in zeitlicher und räumlicher Hinsicht, bindende Regeln, Zweckfreiheit, das Wissen, dass man »bloß so tut«[26], Handlung als Ziel, Spannung und Freude sowie eine Andersartigkeit als das gewöhnliche Leben. Eine Unterkategorie des Spiels sind Brettspiele. Sie gehören zur Kategorie der Gesellschaftsspiele, die von einer überschaubaren Gemeinschaft in direktem Miteinander am Tisch gespielt werden. Brettspiele sind materialgebunden: Bestandteile sind Spielplan oder -brett sowie Spielmaterial, welches das Agieren mit Figuren auf dem Spielbrett, mit Steinen oder anderen Materialien (Würfel, Karten, Artefakte etc.) ermöglicht.

Bis 1995, als die *Siedler von Catan* mit ihrem flexiblen Spielaufbau und einem variablen Spielplan veröffentlicht wurden, bildete das Spielbrett die unveränderliche Konstante jedes Brettspiels;[27] seither kann neben den Spielfiguren oder Spielsteinen und weiteren Materialien (z.B. Ereigniskarten) auch der Spielplan als dynamisches Element des Spiels fungieren. Mit den Spielsteinen können die Spieler_innen im Rahmen der spieltechnischen und -mechanischen Möglichkeiten agieren und versuchen, den Sieg zu erlangen. Sie machen aus der graphischen Form des Brettspiels ein plastisches und haptisches Modell und werden zu einer regelgebundenen Verkörperung der Spieler_innen. Die Spielmaterialien zeigen den aktuellen Zustand des Spiels an und ermöglichen ein breites Spektrum von Aktivitäten, wie etwa sammeln, handeln, ordnen, platzieren, kombinieren, weitergeben, transformieren, stapeln, erklären oder leiten.

Die Spielsteine referieren nur auf eine Welt diesseits des Bretts.[28] Der Spielplanwird zu einer Spielumgebung, zu einem mit räumlichen Strukturen gestalteten umgrenzten Spielraum. Er ist gestaltet, hat Linien, Flächen, Begrenzungen[29] und ist ein besonderer physischer und kultureller Raum. Seine topologischen Informationen sind wichtig für den Spielverlauf. Kartographische Prinzipien erzeugen Felder, um deren Besetzung sich die Spieler streiten.[30]

Er muss das Thema des Spiels wiedergeben und Aufforderungscharakter haben, denn er ist die hauptsächliche *playing area* des Spiels, in der sich der

25 Vgl. Huizinga, 1972, 15-20.
26 Ebd., 16.
27 Vgl. Melzer, 2013, 25.
28 Vgl. Bogen, 2018, 352-353.
29 Vgl. Fritz, 2018, 318-319.
30 Vgl. Bogen, 2018, 355.

Handlungsraum konstituiert und die zugleich die Bewegungsmöglichkeiten einschränkt.

Im Unterschied zum Spielen mit dem Spielzeug sind Brettspiele Regelspiele mit einer agonalen Struktur. Welche Möglichkeiten des Agierens sich den Spielenden bieten, legen die Spielregeln fest, und somit verbinden sich ein statisches Element (Regelwerk, ggf. ein gemeinsames Spielbrett) und ein dynamisches mit einem regulativen Element.[31] Die Spielregeln bestimmen den Handlungsrahmen, legen den Ablauf des Spiels fest und definieren das Spielziel: ein festgelegtes Ende bzw. Endzustände und Siegbedingungen, bei denen ein oder alle Spieler_innen das Spiel gewinnen können.[32] Das Regelsystem muss also Zustände abbilden, und es muss definieren, wie mit Handlungen Zustandswechsel vollzogen werden können. Die Spielregeln garantieren die Wiederholbarkeit des Spiels mit stets differentem Ablauf und Ausgang, was ihreen Reiz ausmacht.[33] Sie legen keine Handlungsdetails fest, sondern beschreiben einen Möglichkeitsraum, in dem die Spielenden agieren und in Konkurrenz zueinander treten können.[34]

> »Es gibt wohl keine Spielgattung, in der die spielspezifische Verschränkung von Konsens und Konkurrenz so räumlich anschaulich wird, wie im Brettspiel.«[35]

Dabei muss das Spielziel etwas Messbares sein, das relativ einfach gemessen und in einem Spiel dargestellt werden kann.[36] Spielmechanismen – »BoardGameGeek« führt 182 verschiedene auf[37] – bestimmen die durch Regeln definierten Abläufe und das Ziel des Spiels.

3. Ebenen historischer Referenzen im Brettspiel

Präsentationen und Verarbeitungen von Geschichte werden zu einer Geschichtsdarstellung, wenn Rezipient_innen sie als solche erkennen und eine Bedeutungszuweisung vornehmen können. Dem Medium Brettspiel stehen dafür fünf Ebenen zur Verfügung.

---

31 Vgl. Fritz 2004, 231.
32 Vgl. ebd., 319.
33 Vgl. Bogen, 2018, 354.
34 Vgl. ebd., 358.
35 Ebd., 356.
36 Vgl. Kramer, 2001, 292.
37 Vgl. Board Game Mechanics.

3.1 Sprachlich-textuelle Referenzebene

Bereits der Name eines Spiels kann auf Geschichte verweisen, z.B. durch Bezeichnungen, in denen historische Epochen, bekannte Orte oder bekannte Persönlichkeiten, manchmal auch in Kombination mit Jahreszahlen (*Pax Renaissance* [2016], *Carcassonne* [2000], *Hansa Teutonica* [2009], *Trajan* [2011], *Radetzky – Milano 1848* [2018], *100 A.D.* [2015]) den Spieltitel bilden.

In den Spielregeln können bei der Beschreibung von Spielinhalt, Spielvorbereitung, Spielablauf, bei Figurennamen und Bezeichnungen von Spielsteinen und des Spielmaterials (z.B. »König«, »Paladin« »Taler« »Zunftwappen«, »Peststein«) ebenso Verweise auf Geschichte gesetzt werden wie über Texte auf Ereigniskarten, die z.B. durch zeittypische Ereignisse in den Spielablauf eingreifen.

In der Spielanleitung können zur Einstimmung auf das Spielgeschehen und zur Plausibilisierung des Spiels Elemente des Spielverlaufs und der -handlung in einen historischen Kontext gesetzt werden. Im Kinderspiel *Stone Age Junior* erfolgt dies z.B. über eine ergänzende fiktive Geschichte, in der zwei Steinzeitkinder vorgestellt und die auf dem Spielplan ins Bild gesetzten verschiedenen Tätigkeiten des Jagens, Sammelns, Tauschens und der Sesshaftigkeit (Hütten bauen) erzählt und erklärt werden. Diese Begleitmaterialien unterschiedlichen Umfangs werden als *Flavour-Texte* bezeichnet, bieten Orientierung in der Spielewelt oder ergänzende Informationen und können gegebenenfalls den Spielspaß erhöhen. Für das Spielgeschehen haben sie keinerlei Relevanz. Zusammen mit der Illustration der Spiele tragen sie maßgeblich zur Atmosphäre des Spiels bzw. des Spielens bei. Nicht zuletzt werden – wie auf dem Sektor der Computerspiele[38] – auch in Texten der Produktbewerbung historische Bezüge hergestellt sowie Authentizität und ein Immersions- und Erfolgserlebnis versprochen. Auf der Verlagsseite wird das Spiel *Die Staufer* z.B. wie folgt beworben:

> »Ihr reist mit Heinrich VI. durch sein Reich. Mit Geschick und Weitsicht setzt ihr euer Gefolge an die Zügel der Macht, was euch spannende Vorteile verschafft. Halte deine Mitspieler in Schach und werde ein einflussreicher Fürst! Werde Teil der Geschichte und lasse deine Mitspieler zur Fußnote dieser verblassen.«[39]

3.2 Visuelle Referenzebene

Während Filme sehr viele Eindrücke über die visuelle Ebene vermitteln können und Computerspiele visuelle Welten generieren, muss das analoge Brettspiel mit vergleichsweise wenig Bildmaterial auskommen und mit statischen Bildern arbeiten.

38 Vgl. Giere, 2019, 43.

39 Die Staufer, Schmidt Spiele (2014), Produktbewerbung auf der Website.

Visuelle Verweise auf Geschichte können durch die Gestaltung von historischen Orten, Ereignissen, Personen, Gegenständen und Gebäuden auf der Spielbox, dem Spielplan sowie auf weiteren Spielmaterialien, wie z.B. Spielfiguren und Spielkarten, gesetzt werden. Spielillustrationen sind an der Schnittstelle zwischen künstlerischer Arbeit und Gebrauchsgraphik angesiedelt. Mit dem Spielplan, der mit einem adressatenorientierten Informationsdesign das Spielsystem kommunizieren und die Spielmechanik intuitiv unterstützen soll (z.B. durch gute Farbunterscheidbarkeit, ausreichende Größe von Feldern) wird der Spielraum – falls er realistisch ins Bild gesetzt wird – häufig in perspektivischer Ansicht dargestellt, denn die Überschaubarkeit gewährleistet hier nicht der Computer, sondern muss für alle Spieler_innen von allen Sitzpositionen aus sichergestellt sein.

Die Spielbox muss zum Spielen einladen, Spielspaß und Unterhaltungswert des Spiels vermitteln und das Spielthema in eine pikturale Formel fassen, die einen hohen Wiedererkennungswert aufweist. Bei aller Verschiedenheit der Illustrationsstile repräsentiert die Spielbox das historische Setting anhand visueller Abbreviaturen von eingängigen, als epochentypisch erkennbaren ikonischen Zeichen und weist daher nicht selten stereotype und klischeehafte Bildsujets auf. So fungieren z.B. Abbildungen epochentypischer Gebäude, gezeichneter oder gemalter bekannter historischer Bauwerke oder Persönlichkeiten als Verweise auf Geschichte. Häufig werden auch Kunststile der Ära oder Kunstwerke bzw. ikonisierte Bilder oder Bildwelten als Vorlage herangezogen (z.B. die Spielbox von *Hansa Teutonica*, die Kaufmannsporträts dieser Epoche, wie z.B. »Der Kaufmann Georg Giese« von Hans Holbein, zitiert). Bruno Faidutti charakterisiert diesen Illustrationsstil als insgesamt sehr traditionell:

> »There is something old-fashioned, charming and romantic, not only in the themes and settings of boardgames, but also in their graphic style. See the covers of *Ticket to Ride* and *Settlers of Catan*, probably the two most influential typical board game designs of these last twenty years.«[40]

Will man diese Attribuierung als »old fashioned« präzisieren, so zeigen viele dieser Spielillustrationen Anknüpfungspunkte zu Bildmotiven und Darstellungskonventionen der Historienmalerei des 19. Jahrhunderts (vgl. z.B. *Die Staufer* [2014], illustriert von Franz Vohwinkel), und erinnern mit ihrer zum Teil modellhaften Abbreviatur von epochentypischen Bildelementen auch an Schulwandbilder, die mit ihrem didaktischen Unterweisungsanspruch ebenfalls modellhafte Ansichten inszenierten (vgl. z.B. das Schulwandbild »Mittelalterliches Bauernleben« [Schulwandbild Geschichte] und das Spiel *Village* [2011], illustriert von Dennis Lohausen). Darüber hinaus lassen sich auch Anleihen von Schulwandbildern in der Gestaltung von Bildsujets aus den Themenfeldern Kolonialismus und Orientalismus

40 Faidutti, 2017, 9.

feststellen (vgl. z.B. *Archipelago* [2012], illustriert von Christoph Boehinger, und das Schulwandbild »Besitzergreifung d. ersten deutschen Kolonie Großfriedrichsburg z.Z. des großen Kurfürsten« [Schulwandbild Geschichte]). Diese Anleihen aus den mimetisch-illusionistischen Historiengemälden werden in einer oft starken Farbigkeit mit verschiedenen Comic-Zeichenstilen kombiniert.

In Brettspielen, die der Kategorie der *Serious Games* zugeordnet werden können (siehe 4.4), wird dagegen ein realistischer Illustrationsstil verwendet, der mit historischen Fotografien oder anderen zeitgenössischen Bildquellen eine dokumentarische Anmutung erzeugt und damit auf die Faktizität von Ereignissen verweist. Kinderspiele, die Geschichte thematisieren, werden dagegen häufig in unterschiedlichen Comic-Zeichenstilen gestaltet.

3.3 Räumliche Referenzebene

Brettspiele sind immer in einem physikalischen und kulturellen Raum situiert. Die Lokalisation der Spielhandlung ist eine weitere Möglichkeit der Konkretisierung des Historischen, indem bestimmte Räume als bedeutsam erklärt werden, die die Spielwelt plausibilisieren helfen. Vadim Oswalts Kategorisierungen folgend,[41] sind historische Raumbezugsebenen im Brettspiel häufig sektoral gegliederte Räume, wobei je nach Spielthema ein politisch-territorialer Raum, ein Wirtschafts- oder Siedlungsraum in Beziehung zum Spielgeschehen gesetzt wird. Auch die dimensionale Gliederung von Räumen, von Mikro- bis Makroräumen können auf Geschichte verweisen, wenn ein Spielgeschehen z.B. in einer mittelalterlichen Stadt (*Brügge*) oder im Mittelmeerraum der römischen Antike (*Concordia*) situiert wird. Der Handlungs- und Geschehensraum, in dem sich das Spielgeschehen entfaltet, wird im Brettspiel durch den Spielplan vorgegeben. Er kann eine Vielzahl von Schauplätzen abbilden oder das Geschehen auf wenige Orte beschränken und eine räumliche Vorstellung von einem bestimmten historischen Ort, von einem Gebäude, einer Stadt, einer Region oder einem Kontinent vermitteln. Durch den Spielplan wird dabei die Vorstellung von historischen Räumen als Container historischen Geschehens befördert. Nicht selten wird im Brettspiel ein historischer Raum durch reduzierte oder schematisierte historisierende Landkarten oder Pläne als Schauplätze (*El Grande*; *Brügge*) des Spielgeschehens visualisiert.

3.4 Gegenständliche Referenzebene

Die kognitiven Aufgaben sind auf die verschiedenen Spielmaterialien verteilt.[42] Materiale Spielfiguren, die über das Spielfeld bewegt werden, führen die Hand-

41 Vgl. Oswalt, 2010.

42 Vgl. Rogerson, Smith & Gibbs, 2020, 89.

lungen im Spielprozess aus. Die »Anfassfiguren«[43] repräsentieren die Spielenden selbst und/oder einen Teil ihrer jeweiligen Mannschaft, so dass während des Spielgeschehens eine Identifikation mit den Spielfiguren bzw. mit ihren Handlungen erfolgt. Referenzen auf Historie erfolgen durch eine Gestaltung von Figuren als verkleinerte Plastiken oder durch die stilisierte Nachbildung von als historisch zu identifizierenden Figuren. Weitere Spielmaterialien sind Spielsteine, die inhaltlich ausgestaltet sind und – wenn auch nicht in ihrer gesamten Materialität – auf historische Gegenstände verweisen: z.B. Münzen, Tintenfässer, Edelsteine, Wikingerschiffe etc. Abstrakte Spielsteine erhalten ihre historische Bedeutungszuweisung hingegen ausschließlich über ihre Benennung (»Bauer«, »Bischof«, »König« »Peststein« etc.) in der Spielanleitung. Auch für die Spielhandlung nicht erforderliche dreidimensionale Materialien können historischen Verweischarakter haben, wie z.B. ein thematisch gestalteter Sichtschutz (z.B. Siedlerhäuschen in *Keyflower*). Die haptische Komponente von Spielmaterialien und die Interaktion mit ihnen beeinflusst die Spielerfahrung ganz wesentlich; deren Materialität ist für Spielende wichtig, sei es als bewunderte Kunstobjekte, als Repräsentationen eines Themas oder als Teil des Spielgenusses.[44]

3.5 Spielmechanische Referenzebene

Spielmechanismen sind Regelsysteme, die den Spielfluss eines Spiels bewerkstelligen, indem sie den Spielenden erlauben, innerhalb dieses Systems Entscheidungen zu treffen, die den weiteren Spielverlauf verändern. Verschiedene Spielmechanismen wie *Worker Placement*, *Set Collection*, *Deck Building*, *Drafting*, *Engine Building*, *Area Control* u.v.m. und ihre Kombination eröffnen Einflussmöglichkeiten und generieren Interdependenzen im Spielverlauf. Wenn historische Wissensbestände in Spielmechanismen übersetzt werden (z.B. bauen, platzieren; Ressourcen kaufen, verwalten, tauschen; Expansion, Gebiete erobern und kontrollieren; Handlungsabläufe optimieren; etwas entwickeln), können die daraus und aus der Agency der Spielenden resultierenden Spielabläufe auf Geschichte verweisen, indem sie auf Verläufe, Entscheidungsmöglichkeiten und Interdependenzen menschlichen Handelns in einer Vergangenheit referenzieren.

4. Modi und Funktionen historischer Repräsentationen im Brettspiel

Neben den unterschiedlichen Ebenen, innerhalb derer Brettspiele auf Geschichte verweisen können, lassen sich auch verschiedene Funktionen und Gebrauchswei-

---

43 Fritz, 2018, 318.

44 Vgl. Rogerson, Gibbs & Smith, 2020, 97.

sen historischer Repräsentationen von Geschichte im Brettspiel unterscheiden. Die vier am häufigsten vertretenen Kategorien werden im Folgenden vorgestellt.

4.1 Geschichte als Kulisse, Dekor und Atmosphäre

In diesen Spielen sind vergangene Lebenswirklichkeiten wenig relevant, das eigentliche Spielgeschehen ist nicht historisch situiert, sondern in einem fiktiven Setting mit historisierenden Ausstattungselementen angelegt, die die Spielidee atmosphärisch unterstützen.

Als Beispiel soll hier das Taktik- und Geschicklichkeitsspiel *Im Tal der Wikinger* angeführt werden (Kinderspiel des Jahres 2019), wo populäre Wissensbestände zur Wikingerzeit als historische Abbreviaturen (Seefahrer, Schiffe, Handel und Beutewirtschaft, Münzen, Stärke) mit dem fiktiven Freizeitspaß des Fasskegelns auf einem atmosphärisch gestalteten Spielplan kombiniert werden. »Ursprünglich«, so die Verlagswebsite, »sollten es übrigens noch Piraten sein, die zum großen Wettkampf auffordern. Doch dass vor allem Wikinger gerne allerlei Wettkämpfe ausgetragen haben, ist historisch belegt. Wie passend also, dass sie im *Tal der Wikinger* mit urigen Fässern hantieren, um den besten und taktisch klügsten Kegler der Dorfgemeinschaft ausfindig zu machen. So wurden aus Piraten schnell Wikinger« (*Tal der Wikinger*).

Der gegenwärtige Wikingerboom und seine »spezifische Mischung aus Alltagsleben (= Handel), Extremsituation (= Kampf/-spiel) und Fest (= Unterhaltung)«[45] wurde in diesem Spiel mit der für Kinder besonders attraktiven Spielmechanik eines Geschicklichkeitsspiels und einer *Worker-Placement*-Mechanik kombiniert.

4.2 Geschichte als epochentypisches Handlungsfeld

Die Spielwelt entfaltet sich hier in einem als epochentypisch wahrnehmbaren Szenario mit einer erfundenen Spielhandlung, mit fiktiven bzw. stereotypisierten Figuren (z.B. Bauern, Adelige, Mönche, Händler, Kaufleute etc.), die in zeittypischen Rollen und Aktionsradien agieren. Historisches wird hier v.a. modellhaft vermittelt, d.h. als nach Ort und Datum nicht verifizierbare, aber »prinzipiell« zutreffende historische Lebensweisen.[46]

In dem Kinderspiel *Stone Age Junior* agieren die Spielenden z.B. in einem Setting, das mit seinen wesentlichen Elementen steinzeitlichen Alltagslebens (Jagen, Sammeln, Werkzeuge herstellen, Tauschhandel, Sesshaftigkeit) dem Basisnarrativ zur Steinzeit entspricht. Das Spielziel (die Definition des Gewinns) liegt jedoch außerhalb des historischen Handlungszusammenhangs: Gewonnen hat die Person,

45 Simek, 2016, 86.

46 Vgl. Heinze, 2010, 85.

die die meisten Waren sammelt und dadurch mehr Hütten als die anderen bauen und damit die Siedlung wachsen lassen kann.

Auch im Brettspiel *Village* (Kennerspiel des Jahres 2012) geht es nicht um Erlebnisse bestimmter historischer Individuen, sondern um epochentypisches Agieren typisierter Repräsentanten einer im Mittelalter angesiedelten dörflichen Gesellschaft. Neben den sprachlich-textuellen, visuellen und gegenständlichen Referenzebenen sind auch die Zufalls- und Störfaktoren der Spielmechanismen historisch grundiert. Auch das Spielziel, die Erwähnung in der Dorfchronik – freilich definiert als ökonomischer Erfolg – hat zumindest eine historische Anmutung. Mit dem Tod von Figuren – da Aktionen im Spiel Zeit kosten und die Figuren älter werden – sowie vier unterschiedlichen Spielfiguren-Generationen werden Zeit und Zeitlichkeit im Spiel ebenfalls zur historischen Referenz und bilden neben der Spielzeit und der historischen Zeitspanne bzw. Epoche zusätzliche temporale Ebenen.

4.3 Geschichte als epochentypisches Handlungsfeld in der Zeit bekannter historisch verbürgter Personen

Im Unterschied zum Computerspiel, wo z.B. präzise einzelne Schlachten gespielt werden, thematisieren die meisten Brettspiele längere Zeitspannen bzw. werden in Epochen situiert, innerhalb derer über verschiedene Runden eine Vielzahl an Aktionsmöglichkeiten entwickelt werden können. Wenn in einem wie unter 4.2 charakterisierten epochentypischen Handlungsfeld auch sogenannte berühmte historische Persönlichkeiten genannt und/oder als Spielfiguren agieren, wie z.B. »Ludwig XIV.«, »Magellan«, »Columbus« oder »Wallenstein«, so fungieren diese als weitere Referenz für mit ihrer Lebenszeit und ihren Handlungen oder Tätigkeiten verbundene historische Vorgänge und Entwicklungen (Absolutismus, Entdeckungsfahrten, Dreißigjähriger Krieg).

4.4 Geschichte als *Serious Game*

Geschichtsdarstellungen im Brettspiel erfolgen maßgeblich unter den Bedingungen von Spielmechanismen und deren Kombination. Stellt dies aus geschichtsdidaktischer Perspektive ein spezifisches Charakteristikum dieses Mediums dar, so gehen Spieleautor_innen und -illustrator_innen aus ludologischer Perspektive beim Entwicklungsprozess eines Spiels in der Regel anders vor: Hier steht nicht die Darstellung von Geschichte, sondern die spielmechanische und -logische Entwicklung im Fokus; erste Prototypen werden oft noch ohne thematische Einbettung erprobt, das thematische Setting wird erst in einem späteren konzeptionellen Stadium entschieden. »Marktmechanismen im Mittelalter oder der Städtebau im

alten Rom taugen im Zweifelsfall immer als Einkleidung dieser Mechanismen«[47]. Die Dominanz des Spielmechanismus über das Thema zeigt im Ergebnis häufig trivialisierende Stereotypisierungen von Geschichte:

> »For the game designer, India or China, Middle Ages or Antiquity, are not geographical places or historical times, they are just topoi, sets of standard references, which must not be more sophisticated than those mastered by the player. The game designer, like the painter, cannot enliven his work by complex and subtle storytelling, and must do it only by winks and nods – a camel here, a helmet there. As a result, he makes heavy use of orientalist, ›medievalist‹ or ›antiquist‹ clichés.«[48]

Die Fokussierung auf Spielmechanismen bei mangelnder Aufmerksamkeit für die Auswahl und Umsetzung eines historischen Themas geriet in den letzten Jahren vermehrt in die Kritik. Viel diskutiert wurde das Brettspiel *Mombasa* aus dem Jahr 2015, das vor allem auf der visuellen und graphischen Ebene Klischees der Kolonialzeit reproduzierte.[49] Das Spiel *Scramble for Africa* wurde 2019 nach Protesten vom Verlag zurückgezogen.[50]

> »Taking violent histories and turning them into resource management/worker-placement games for family audiences creates an ideological fairy tale.«[51]

Als Gegenbeispiele können die Spiele *Archipelago* (2012) und *Colonialism* (2013) angeführt werden. Während das erste auf der visuellen Ebene eine stereotype bukolische Szenerie zeigt, auf spielmechanischer Ebene dagegen den Gegensatz zwischen dem europäischen Narrativ der Zivilisierungsmission und seiner brutalen Realität umsetzen kann,[52] ist das andere spielmechanisch mit dem Ausbau eines Kolonialreichs in Afrika oder Asien ein eher typisches Spiel zum Themenbereich Kolonialismus, setzt aber auf der bildlichen und graphischen Ebene durch düstere Zeichnungen auf den Karten und das Cover, das im Zentrum eine Fußfessel mit Eisenkette zeigt, einen Kontrapunkt, um die Spielhandlung in ihren historischen Bedeutungszusammenhängen bei den Spielenden präsent zu halten und eventuell auch ein Nachdenken über die Bedeutung eines Sieges anzustoßen.[53]

Beide Spiele können der Spielekategorie *Serious Game* zugeordnet werden, ein Genre, das in den letzten Jahren bei Computerspielen wie Brettspielen ein Trend

47 Blum, 2015.
48 Faidutti, 2017, 25.
49 Vgl. Felber, 2016; Bernsen & Mombasa, 2016.
50 Vgl. Bolding, 2019.
51 Robinson, 2016, 61.
52 Vgl. Bowman, 2020, 148.
53 Vgl. Brettspielradio, 2019.

geworden ist. In diesen Spielen dient Geschichte nicht ausschließlich der Unterhaltung. Als Spielzweck werden auch Wissen und Vermittlung definiert, Spielmechanik und Inhalt sollen im Einklang miteinander stehen, bislang nicht thematisierte historische Szenarien für das Brettspiel erschlossen werden.[54] In der quadratischen historischen Reihe des Spielverlags Frosted Games erschienen u.a. mit *13 Tage* (2016), das die Kubakrise thematisiert, und *Watergate* (2019) zwei *Serious Games*, die historisch verbürgte Ereignisse in ein Spielgeschehen und einen Spielfluss übersetzen. Thema und Spielmechanik (kartengetriebene Strategiespiele) gehen hier Hand in Hand: In beiden Spielen geht es um einen historischen Konflikt, ein Duell und ein politisches Tauziehen, das sich in einem Zwei-Personen-Spiel entwickelt, in dem »zwei Kontrahenten um die historische Deutungshoheit«[55] kämpfen. Die Definition des Spielziels bzw. des Sieges wird hier den historischen Figuren angepasst: Entspricht der Sieg nicht dem historisch verbürgten Geschehen, endet das Spiel in einem kontrafaktischen Szenario.

5. Medienspezifische Konzepte der Geschichtsdarstellung – Schnittstellen von Geschichte und Spiel

Auf der Basis der hier vorgestellten Befunde sollen abschließend Spezifika der Thematisierung und Präsentation von Geschichte im Brettspiel angeführt und Schnittstellen von Geschichte und Spiel identifiziert werden.

5.1 Handlungsorientierung

Geschichte im Brettspiel ist handlungsorientiert. Im Gegensatz zur klassischen Historiographie, aber auch zu populären Medien wie Geschichtsmagazinen, historischen Romanen oder Filmen wird ein historisches Narrativ im Brettspiel nicht nur gelesen oder gesehen, sondern es wird »gehandelt«.[56] Damit weist dieses Medium eine Nähe zu performativen Geschichtsdarstellungen von Reenactments auf. Durch die Interaktion mit Spielmaterialien und mit Mitspielenden wird Bedeutung erzeugt (»thinking through doing«[57]). Dabei sind die Handlungsmuster der im Spiel repräsentierten Vergangenheit – noch stärker als bei Computerspielen – durch das Regelwerk und die Spielmechanismen, die eine eindeutige Ursachen-Folge-Kette aufweisen, begrenzt, so dass nur ausgewählte Teilbereiche erfasst wer-

54 Vgl. Schwarz, 2020, 42.

55 Wüllner, 2019.

56 Vgl. Giere, 2019, 89.

57 Rogerson, Gibbs & Smith, 2020, 104.

den.[58] Trotz dieser Einschränkungen können Brettspiele durch ihre Interaktionsmöglichkeiten im Sinne eines »doing history« situiertes historisches Verstehen und erfahrungsbasiertes Lernen ermöglichen.

5.2 Materiale und quantifizierbare Dimensionen von Geschichte

Da die historischen Referenzen den medialen Strukturen des Brettspiels angepasst werden müssen und historische Repräsentationen vor allem über Bilder und dreidimensionale Spielmaterialien sichtbar gemacht werden, ist auch im Brettspiel die Bezugnahme auf materielle Kultur und eine Fokussierung auf quantifizierbare Elemente aus Infrastruktur, Handel, Produktion oder Militär zu beobachten.[59]

5.3 Personalisierung von Geschichte

Fast immer erlebt man als Spieler_in Geschichte durch die Augen einer anderen Person/Figur. Das Spiel ist also über die Figur an die machtvolle Position des Subjekts gebunden und unterstreicht damit die Bedeutung der Persönlichkeit für die geschichtliche Welt,[60] die den Fortgang der Ereignisse bestimmt. Die Spieler_innen haben immer die Kontrolle über ihr Handeln. Demzufolge werden vor allem die Aspekte in Spielhandlungen übersetzt, die Einfluss auf das Agieren der Spielfigur haben, Ursachenvielfalt und sachliche Umstände bleiben unberücksichtigt. Die Teilnehmer_innenzahl ist je nach Spiel auf zwei bis sechs Personen begrenzt und limitiert den Kreis historischer Akteure. Gegebenenfalls »verfügen« die Spieler_innen aber noch über weitere Figuren, wenn die Spielwelt in historischen gesellschaftlichen Hierarchien situiert ist. Der Großteil einer Gesellschaft bleibt dabei in der Regel abstrakt oder typisiert. Im Brettspiel wird demzufolge eine Vorstellung von Geschichte als eine Abfolge personeller Entscheidungen und Aushandlungen gefördert, die zum Erfolg führen, einen eindeutigen Sieger hervorbringen und diesem die Anerkennung der Mitspieler_innen sichern. Alle Figuren/Spieler_innen sind mit möglichst ähnlichen Aktionsradien und Handlungsspielräumen auszustatten, da Spiellust und Spielfluss erhalten werden müssen. Dies erfordert zudem eine gleichmäßig hohe Ereignisdichte und das möglichst lange Offenhalten von Siegmöglichkeiten. Zugleich besteht diese beherrschende Stellung des Subjekts im Spiel letztlich nur vordergründig, vielmehr »spielt das Spiel die Spieler_innen«,[61] indem es ihnen eine Rolle zuweist, die erfüllt werden muss, damit das Spiel seine Wirkung entfalten kann.

58 Kühberger, 2017, 232.

59 Vgl. Heinze, 2012, 299.

60 Vgl. Bergmann, 1972, 16.

61 Gadamer zitiert in Borit, 2018, 30.

5.4 Zeit- und Historizitätsbewusstsein

Im Spiel existieren verschiedene Zeitebenen: Die Spielzeit des Spielvorgangs steht in Abhängigkeit zur Komplexität des Spiels und des Alters der Adressat_innen. Das Spiel selbst verfügt über eine grundsätzliche Zeitlichkeit: In einer rundenbasierten Zeit werden Entscheidungen gefällt, und diese Spielhandlung führt jedes Mal zu Veränderung. Das Spielsystem muss also Zustände abbilden können und definieren, wie mit Handlungen Zustandswechsel vollzogen werden können[62] – im historischen Setting bewirkt also das Spielhandeln historischen Wandel in einer im Spiel evozierten und zumeist als Epoche grob zeitlich markierten Vergangenheit sowie in der durch das Spiel sich verändernden vergangenen Zeit. Dafür ist Historizitätsbewusstsein die Voraussetzung.[63] Zugleich ist das Spiel endlich, und mit dem Spielende wird auch ein Ende der Geschichte definiert – ein Zustand ist erreicht, der zugleich als Sieg fungieren kann.

5.5 Fortschrittsgeschichte und Geschichte als Abfolge von Kausalketten

Zustandsveränderungen durch Spielzüge werden in historischen Settings häufig mit ökonomischem Erfolg (Warentransfer/Handel, Tausch), mit Fortschritt von Technik und Wissenschaft und/oder räumlicher Expansion (Eroberungen, Industrialisierung) verbunden. Damit wird im Brettspiel eine Vorstellung von Geschichte als einer Abfolge personeller Entscheidungen und Aushandlungen gefördert, die in überschaubarer Spielzeit und Personenanzahl regelbasiert zum Erfolg führen und einen eindeutigen Sieger hervorbringen. Doch wer ist Gewinner, wer ist Verlierer? Das lässt sich im Augenblick des Geschehens so schwer erkennen wie in der historischen Reflexion, doch im Brettspiel sind Sieg und Niederlage, sind Gewinner und Verlierer klar definiert. Geschichte erscheint Zug um Zug als Abfolge von Kausalketten, ggf., je nach Spielmechanismus, durch den Faktor Zufall beeinflusst.

5.6 Fakten und Fiktionen

Geschichtsspiele sind ein Als-ob-Handeln in einer fiktiven vergangenen Welt ohne reale Konsequenzen. Auch Brettspiele wollen Immersion in die Spielwelt erreichen, wenngleich sie im Vergleich zum Computerspiel ihre »Gemachtheit« offener ausstellen (müssen). Dabei changiert die Spielwelt zwischen Fakten und Fiktionen: Denn es gibt eine eigene Wirklichkeit des Spiels – die in der realen Gegenwart

62 Vgl. Heinze, 2012, 37.

63 Vgl. ebd., 85.

des Spielens – und eine fiktive Spielwirklichkeit, die aber zugleich von allen Teilnehmenden als verbindlich akzeptiert wird, obwohl sie um deren Unwirklichkeit wissen.[64] Spielwelten sind grundsätzlich mit der Wirklichkeit vergleichbar, da es die gleichen Faktoren sind, die den Ablauf der Wirklichkeit und den Ablauf der Spielwelt regeln: Gesetze/Spielregeln, Zufälle, eigenes Handeln, Wettbewerb, ein unbekannter Ablauf und ein unbekanntes Ende. Trotz dieser Gemeinsamkeiten ist die Spielwelt nie die Alltagswelt, die Wirklichkeit ist nie die Spielwelt.[65] Wenn diese fiktive Spielwelt in einer Vergangenheit situiert ist und Brettspiele dem Bedürfnis entsprechen, sich von der Unmittelbarkeit der konkreten Lebenswelt zu lösen und sich zugleich in ihr wiederfinden zu können,[66] so bildet Geschichte im Brettspiel weniger eine konkrete vergangene Lebenswelt ab, als vielmehr in ihr wirkende Grundstrukturen menschlichen Handelns und zentrale Ordnungsprinzipien. Ob und inwieweit von Spielenden das Agieren in der Spielwelt als ein Agieren in einer im Spiel repräsentierten Vergangenheit wahrgenommen wird oder ob der Spielmechanismus das zentrale Spielerlebnis darstellt, dürfte individuell sehr verschieden sein und bedarf empirischer Untersuchungen.

5.7 Schnittstellen von Geschichte und Spiel: Offenheit, Kontingenz und kontrafaktische Szenarien

Vergangenheit, Gegenwart und Spiel haben keinen vorherbestimmten Ausgang. Wie das Leben, so ist auch der Ablauf des Spiels ungewiss. Das Spiel ist allerdings beliebig wiederholbar, der Ablauf aber immer ein anderer, der Sieger ist immer unbekannt.[67] Die Gemeinsamkeit von menschlichem Leben und Spiel besteht in der Offenheit von Zukunft, im Geschichtsspiel tritt die Offenheit vergangener Zukünfte hinzu, da immer eine andere vergangene Zukunft den Sieg in der nächsten Runde ermöglichen kann. Damit macht Geschichte im Brettspiel kontingente vergangene Zukunft deutlich, erscheint als ein handlungsoffener Prozess, nicht als festgelegte Chronologie der Ereignisgeschichte.[68] Freilich ist diese prinzipielle Offenheit begrenzt, denn Spielmechanik und Regeln setzen – wie schon beim Agieren der Figuren – den Rahmen und beschränken Risiko und Optionen.

Unter anderem hat Hermann Lübbe auf die Verwandtschaft des Spiel- und des Kontingenzbegriffs verwiesen. In seinem elementaren Sinn meint Kontingenz, »dass alles Wirkliche die Verwirklichung eines, aber nicht des einzigen Möglichen

---

64 Vgl. Schäfer, 2014, 16.
65 Vgl. Kramer, 2001, 296.
66 Vgl. Fritz, 2018, 320.
67 Vgl. Kramer, 2001, 293.
68 Vgl. Bernhardt & Historia, 2018.

darstellt«[69]. Kontingenzerfahrung und -bewältigung sind eine kulturelle Funktion des Spiels – Spielende müssen innerhalb des Regelwerks Handlungsspielräume erkennen, sich in der Spiellogik orientieren und die Unsicherheit im Hinblick auf die Folgen eigenen Spielhandelns bewältigen. In Spielen mit historischen Themen nimmt die spielimmanente Kontingenzbewältigung besondere Formen an,[70] da Geschichtsabläufe durch Kontingenz – auch hier immer auf der Basis des Regelwerks – unterbrochen und verändert werden. Ob Spieler_innen diese spielimmanente Kontingenz in Geschichtsspielen mithilfe der Verarbeitung zeitlicher Kontingenzerfahrungen durch historisches Denken besser bewältigen können, ist von Fall zu Fall sowie von Brettspiel zu Brettspiel zu untersuchen und hängt natürlich davon ab, ob und inwieweit ein Rückgriff auf Kenntnisse und Vorerfahrungen im Spielmechanismus überhaupt vorgesehen ist. Dass sich Spieler_innen über die Relevanz spielexterner Vorstellungen von Vergangenheit für den Spielverlauf und die Siegbedingungen austauschen, zeigt eine Diskussion über das Brettspiel *Village* in einem Internetforum:

> [Florian-SpieLama]: »Hallo Leute. Ich hab jetzt ein paar Runden Village hinter mich gebracht und frag mich, ob man ohne die Kirche gewinnen kann… Ich glaube bisher hat immer jemand gewonnen (sehr häufig ich) der viel mit der Kirche gearbeitet hat. Thematisch passt es. Im Mittelalter hat die Kirche sehr viel Einfluss und Macht. Deswegen ist das auch keine ›Beschwerde‹, sondern eher eine Frage, ob ihr das auch so seht, oder ob ihr Erfahrungen gemacht hat, dass man auch komplett ohne Familienmitglieder in der Kirche gewinnen kann…«
>
> [Re: Kim]: »Wenn das Spiel einigermaßen flott läuft (also in der 3. Runde endet), erhält man durch die Kirchenhoheit insgesamt 6 Punkte. Das kann ein gutes Geschäft auf dem Markt schon ausgleichen und ist somit kein Garant für einen sicheren Sieg. Also, ja, man kann definitiv ohne die Kirche gewinnen.«[71]

Kontingenzbewältigungen im Sinne von Gedankenspielen sind dagegen kontrafaktische Szenarien. Isabel Kranz bezeichnet sie als »retrospektive, spielerische Interventionen«[72], die Geschichte ergebnisoffen halten, um vergangene Zukunft neu zu durchdenken.

> »Die nicht eingetretenen Möglichkeiten haben selbst keinen Belang, liefern uns aber die notwendige Folie, vor der wir die Bedeutung des wirklichen Geschehens erst erkennen.«[73]

---

69 Walter, 2016, 96.

70 Vgl. Körber, 2018, 23-24.

71 Brettspielforum [Ausschnitt] über Village, 2014.

72 Kranz, 2017, 15.

73 Demandt, 1984, 39.

Das besondere Potenzial des kontrafaktischen Gedankenexperiments im Brettspiel liegt – wie auch beim Computerspiel[74] – in der Interaktivität und Performativität des Mediums: In *Serious Games* können alternative Geschehensverläufe der Vergangenheit durchgespielt werden, natürlich auch hier nur in den Grenzen von Spielregeln und -mechanik. Beim Strategiespiel *Watergate* sind Spielmechanik und Spielinhalt – Amtsmissbräuche im Weißen Haus und investigativer Journalismus – im kontrafaktischen Szenario als Quasi-Laborsituation aufeinander abgestimmt. Im Spiel kann Nixon also noch gewinnen, die Spieler_innen wissen oder erfahren über den *flavour text*, in diesem Fall ein ausführliches booklet, dass dies nur im Spiel möglich ist. Ob ein Sieg als Nixon-Figur Spaß macht, ist allerdings eine ganz andere Frage – vor allem dann, wenn kontrafaktische Geschichte im Brettspiel auch Gegenwarts- und Zukunftsbezüge evoziert:

> »Wer sich für den Watergate-Skandal interessiert, darf ein deutlich tieferes Spielerlebnis erwarten, bei dem die Thematik mehr greift als die Mechanik. Das ist dann auch der Grund, warum ich nicht gerne die Nixon-Administration spiele. Ich möchte einfach kein Präsident sein, der lügt, seine Gegner denunziert und sein Amt dafür missbraucht, seinen persönlichen Vorteil daraus zu ziehen.«[75]

6. Literatur- und Quellenverzeichnis

Apperley, T. (2018). Counterfactual Communities: Strategy Games, Paratexts and the Player's Experience of History. *Open Library of Humanities*, 4(1), 1-22.

Bergmann, K. (1972). *Personalisierung im Geschichtsunterricht: Erziehung zur Demokratie?* Stuttgart: Ernst Klett.

M. Bernhardt (2018). Historia magistra vitae? Zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug des Geschichtsunterrichts. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John & A. Schwabe (Hg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 131-142). Göttingen: V& R Unipress.

Bernhardt, M. A. (2018). *Das Spiel im Geschichtsunterricht*. 3. Aufl., Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Bernsen, D. (2016). *Geschichte in Brettspielen*. Verfügbar unter https://geschichtsunterricht.wordpress.com/2016/10/20/geschichte-in-brettspielen/.

Bernsen, D. (2016). *History sells! – Kleinere Anmerkungen zu (Brett-)Spielen/Geschichte*. Verfügbar unter https://geschichtsunterricht.wordpress.com/2016/01/26/gesellschaftsspiele/.

---

74 Vgl. Schwarz, 2017.

75 Tomiak, 2019.

Bernsen, D. (2016). *Mombasa – fiktional und »nur« ein Spiel?* Verfügbar unter https://geschichtsunterricht.wordpress.com/2016/10/31/mombasa/.

Bernsen, D. (2020). Historische Themen in Spielen: Geschichte spielen oder Holzklötzchen schieben? Verfügbar unter https://geschichtsunterricht.files.wordpress.com/2020/03/saz-fachtagung-historische-themen-in-spielen-zusammenfassung-1.pdf.

Bernsen, D. & Meyer, T. (2020). Gesellschaftsspiele. In F. Hinz & A. Körber (Hg.), *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte* (S. 238-260). Wien, Köln & Weimar: Böhlau.

Blum, U. (2015). *Worüber wir sprechen, wenn wir über Spiele sprechen.* Vortrag Weilburg 2015, verfügbar unter https://www.youtube.com/watch?v=L5A33NKlSzY (21.12.2020).

Bogen, S. (2018). Mit Regeln spielen: Überlegungen aus einer Spielewerkstatt. In K. Aydin, M. Ghosh-Schellhorn & H. Schlange-Schöningen (Hg.), *Games of Empires: Kulturhistorische Konnotationen von Brettspielen in transnationalen und imperialen Kontexten* (S. 349-388), Münster, LIT.

Board Game Mechanics. Verfügbar unter https://boardgamegeek.com/browse/boardgamemechanic (21.12.2020).

Bolding, J. (2019). *A Cancelled Board Game Revealed How Colonialism Inspires and Haunts Games.* Verfügbar unter https://www.vice.com/en_us/article/vb9gd9/a-cancelled-board-game-revealed-how-colonialism-inspires-and-haunts-games (21.12.2020).

Borit, C., Borit, M. & Olsen, P. (2018). Representations of Colonialism in Three Popular, Modern Board Games: Puerto Rico, Struggle of Empires, and Archipelago. *Open Library of Humanities*, *4*(1), 1-40.

Bowman, D. (2020). Guilt Trips for the Cardboard Colonialists: The Function of Procedural Rhetoric and the Contact Zone in *Archipelago*. In D. Brown & E. MacCallum-Stewart (Hg.): *Rerolling Boardgames: Essays on Themes, Systems, Experiences and Ideologies* (S. 144-160), Jefferson, NC: McFarland.

Brettspielradio mit Uli Blennemann (2019). Verfügbar unter https://www.spielbar.com/wordpress/2019/09/11/18907/(21.12.2020).

Bühl-Gramer, C. (2014). »Per Brettspiel in die Vergangenheit«. Historische Realität in Spielwelten. *Public History Weekly, 2*(25).

Chapman, AD (2017). *Digital Games as History: How Videogames represent the Past and Offer Access to Historical Practice*. New York & London: Routledge.

Demandt, AL (1984). *Ungeschehene Geschichte: Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn…* Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Faidutti, B. (2017). Postcolonial Catan. In E. Torner, L. Waldron & A. Trammell (Hg.), *Analog Games Studies*, (Vol. II, S. 3-34). Pittsburgh: ETC Press.

Felber, T (2016), *Der Kolonialist in uns*. Verfügbar unter https://www.nzz.ch/lebensart/spiel/spiele-kritik-zu-mombasa-der-kolonialist-in-uns-ld.6298 (21.12.2020).

Fritz, J. (1989). *Spielzeugwelten: Eine Einführung in die Pädagogik der Spielmittel*. Weinheim & München: Juventa.

Fritz, J. (2004). *Das Spiel verstehen: Eine Einführung in Theorie und Bedeutung*. Weinheim & München: Juventa.

Fritz, J. (2018). *Wahrnehmung und Spiel*. Weinheim & Basel: Beltz.

Giere, D. (2019). *Computerspiele, Medienbildung, historisches Lernen: Zu Repräsentation und Rezeption von Geschichte in digitalen Spielen*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Greiner, F. & Röger, M. (2019). Den Kalten Krieg spielen. Brett- und Computerspiele in der Systemkonfrontation. *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, *16*(1).

Heinze, C. (2012). *Mittelalter Computer Spiele: Zur Darstellung und Modellierung von Geschichte im populären Computerspiel*. Bielefeld: transcript.

Historical categories on BGG (2020). Verfügbar unter https://boardgamegeek.com/boardgamecategory/1050/ancient (21.12.2020).

Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel* [1938]. Hamburg: Rohwolt.

Hutchcraft, J. (2016). *It's Official, Everyone: Board Games Are Cool Now.* Verfügbar unter https://www.vice.com/en_us/article/9bkj7z/rise-of-board-games (21.12.2020).

IFD Allensbach (2020). Anzahl der Personen in Deutschland, die in der Freizeit Gesellschaftsspiele (z.B. Monopoly, Siedler von Catan) spielen, nach Häufigkeit von 2016 bis 2020, zitiert nach de.statista.com. Verfügbar unter https://de.statista.com/statistik/daten/studie/171127/umfrage/haeufigkeit-des-spielens-von-gesellschaftsspielen-in-der-freizeit/(21.12.2020).

IFD Allensbach (2020). Beliebteste Freizeitaktivitäten, Hobbies und Sportarten in Deutschland nach häufiger Ausübung in den Jahren 2018 bis 2020, zitiert nach de.statista.com. Verfügbar unter https://de.statista.com/statistik/daten/studie/171168/umfrage/haeufig-betriebene-freizeitaktivitaeten/(21.12.2020).

Jolin, D. (25.9.2016). The Rise and Rise of Tabletop Gaming. *The Guardian*. Verfügbar unter https://www.theguardian.com/technology/2016/sep/25/board-games-back-tabletop-gaming-boom-pandemic-flash-point (21.12.2020).

Kerschbaumer, F. & Winnerling, T. (2014). Postmoderne Visionen des Vor-Modernen: Des 19. Jahrhunderts geisterhaftes Echo. In Dies. (Hg.), *Frühe Neuzeit im Videospiel: Geschichtswissenschaftliche Perspektiven* (S. 11-26). Bielefeld: transcript.

Körber, A. (2018). Geschichte – Spielen – Denken: Kontingenzverschiebungen und zweiseitige Triftigkeiten«. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 19-35.

Korte, B. & Paletschek, S. (2009). Geschichte in populären Medien und Genres: Vom historischen Roman zum Computerspiel. In Dies. (Hg.), *History goes pop: Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres* (S. 9-60). Bielefeld, transcript.

Kramer, W. (2001). Was macht ein Spiel zu einem Spiel? Erfahrungen und Ansichten eines Spieleautors. *Zeitschrift für Semiotik, 23*(3/4), 285-300.

Kranz, I. (2017). Was wäre wenn? Alternative Gegenwarten und Zukunftsprojektionen um 1914. In Dies. (Hg.), *Was wäre wenn? Alternative Gegenwarten und Zukunftsprojektionen um 1914* (S. 11-32). Paderborn: Wilhelm Fink.

Kühberger, C. (2017). Computerspiele als Teil historischen Lernens. *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* (S. 229-236), Bonn: bpb.

Mayer, U., Gautschi, P. & Bernhardt, M. (2012). Themenbestimmung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. In M. Barricelli & M. Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Historisches Lernen in der Schule* (Band 1, S. 378-404). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Nolden, N. (2020). *Geschichte und Erinnerung in Computerspielen: Erinnerungskulturelle Wissenssysteme*. Oldenbourg: De Gruyyter.

Oswalt, W. (2010). Das Wo zum Was und Wann: Der »Spatial turn« und seine Bedeutung für die Geschichtsdidaktik, *GWU, 61*, 220-233.

Pandel, H.-J. (2009). Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig, In V. Oswalt & H.-J. Pandel (Hg.), *Geschichtskultur: Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart* (S. 19-33). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Pandel, H.-J. (2013). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Panzner, S. (2017), Antike erfahren – Analog, Partizipativ, Kritisch: Ein Gespräch mit den Ausstellungsmachern von ›Spiel mit der Antike‹. *Thersites, 5*, 1-18.

Parett, D. (1999). *The Oxford History of Board Games*. Oxford: Oxford University Press.

Pasternak, J. (2010). »Just do it«: Konzepte historischen Handelns in Computerspielen. In M. Padberg & M. Schmidt (Hg.), *Die Magie der Geschichte: Geschichtskultur und Museum* (S. 101-120). Bielefeld: transcript.

Popp, S. & Schumann, J. (2016). Geschichtsmagazine und Wissensvermittlung: Eine geschichtsdidaktische Perspektive. In S. Popp, J. Schumann et al. (Hg.), *Populäre Geschichtsmagazine in internationaler Perspektive: Interdisziplinäre Zugriffe und ausgewählte Fallbeispiele* (S. 27-52). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Raupach, T. (2016). Geschichte im Computerspiel, *ApuZ, 51*, 33-38.

Robinson, W. (2016). Orientalism and Abstraction in Eurogames. In E. Torner, E. Leigh Waldron & A. Trammell (Hg.), *Analog Games Studies* (Vol. I, S. 55-63). Pittsburgh: ETC Press.

Rogerson, M., Gibbs, M. & Smith, W. (2020). More Than the Sum of Their Bits: Understanding the Gameboard and Components. In D. Brown & E. S. MacCallum (Hg.), *Rerolling Boardgames: Essays on Themes, Systems, Experiences and Ideologies* (S. 88-108). Jefferson North Carolina: McFarland.

Schäfer, A. & Thompson, C. (2014). Spiel – eine Einleitung, In Dies. (Hg.), *Spiel* (S. 7-34). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Schulwandbild Geschichte. Saarländisches Schulmuseum, *»Mittelalterliches Bauernleben«*. Verfügbar unter http://saarland.digicult-museen.net/objekte/6052 (20.12.2020).

Schulwandbild Geschichte. Saarländisches Schulmuseum, *»Besitzergreifung d. ersten deutschen Kolonie Großfriedrichsburg z.Z. des großen Kurfürsten«*. Verfügbar unter http://saarland.digicult-museen.net/objekte/6122 (20.12.2020).

Schwarz, A. (2009). Computerspiele, ein Thema für die Geschichtswissenschaft? In Dies. (Hg.), *»Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf Ihre Gegner werfen?« Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel* (S. 7-28), Münster: LIT.

Schwarz, A. (2015). Game Studies und Geschichtswissenschaft. In K. Sachs-Hombach & J.-N. Thon (Hg.), *Game Studies: Aktuelle Ansätze der Computerspieleforschung* (S. 398-447). Köln: Herbert von Halem.

Schwarz, A. (2017). Wie der Geheimagent seiner Majestät auf der Titanic den Ausbruch des Ersten Weltkriegs vereitelte: Kontrafaktische Gedankenexperimente im Computerspiel. In I. Kranz (Hg.), *Was wäre wenn? Alternative Gegenwarten und Zukunftsprojektionen um 1914* (S. 181-200). Paderborn: Wilhelm Fink.

Schwarz, A. (2020). Quarry – Playground – Brand: Popular History in Video Games. In M. Lorber & F. Zimmermann (Hg.), *History in Games: Contingencies of an Authentic Past* (S. 24-45). Bielefeld: transcript.

Setzer, M. (23.10.2019). Das ganze Leben ist ein Spiel. Verfügbar unter https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.spielemesse-in-essen-vor-neuem-rekord-das-ganze-leben-ist-ein-spiel.1b209623-7f54-434f-b389-80ef55160ff7.html (21.12.2020).

Siller, N. (2010). *Geschichte spielen: Kommerzielle Computerspiele mit historischen Inhalten und ihre Spielerinnen und Spieler*. Verfügbar unter http://othes.univie.ac.at/10815/1/2010-08-05_0309348.pdf (20.12.2020).

Simek, R. (2016). *Die Wikinger*. München: C. H. Beck.

Spielmechanismen. Verfügbar unter https://boardgamegeek.com/browse/boardgamemechanic (19.12.2020).

Die Staufer. Verfügbar unter https://www.hans-im-glueck.de/spiele/die-staufer.html (21.12.2020).

Tal der Wikinger ist »Kinderspiel des Jahres 2019«– Ein Blick hinter die Kulissen. Verfügbar unter https://www.haba.de/de_DE/e/tal-der-wikinger-ist-kinderspiel-des-jahres-2019-ein-blick-hinter-die-kulissen--wgpuh (21.12.2020).

Tomiak, M. (2019). *Test//Watergate*. Verfügbar unter https://www.brettspiel-news.de/index.php/brettspieltest/4744-test-watergate?start=1 (21.12.2020).

Village: Kirche mächtig? (2014). Verfügbar unter https://www.spielen.de/forum/viewtopic.php?t=2869#p29726 (21.12.2020).

Walter, U. (2016). Kontingenz in der Geschichtswissenschaft: Aktuelle und künftige Felder der Forschung. In F. Becker, B. Scheller & U. Schneider (Hg.), *Die Unge-*

wissheit des Zukünftigen: Kontingenz in der Geschichte (S. 95-118). Frankfurt & New York: Campus.

Wenzel, S. (2020). *Geschichten und Storytelling in Brettspielen.* Verfügbar unter https://kulturgutspiel.de/feuilleton/geschichten-und-storytelling-in-brettspielen/#more-1880 (21.12.2020).

Wenzel, S. (2013). *Dennis Lohausen: »Spielegrafiken erinnern an Ölgemälde«.* Verfügbar unter https://kulturgutspiel.de/feuilleton/dennis-lohausen/?cookie-state-change=1602704720334 (21.12.2020).

Werneck, T. (2018). Der Einfluss der Auszeichnung *Spiel das Jahres* auf die Entwicklung des Marktes für Brettspiele in Deutschland. In K. Aydin, M. Ghosh-Schellhorn & H. Schlange-Schöningen (Hg.), *Games of Empires: Kulturhistorische Konnotationen von Brettspielen in transnationalen und imperialen Kontexten* (S. 389-396). Münster: LIT.

Wilson, D. (2017). The Eurogame as Heterotopia. In E. Torner, E. Leigh Waldron & A. Trammell (Hg.), *Analog Game Studies* (Vol. II, S. 43-50). Pittsburgh: ETC Press.

Woods, S. (2012). *Eurogames: The Design, Culture and Play of Modern European Board Games*. Jefferson City: McFarland & Company.

Wüllner, D. (2019). Wie das Brettspiel »Watergate« die Ukraine-Affäre erklärt. *Süddeutsche Zeitung.* Verfügbar unter https://www.sueddeutsche.de/leben/freizeit-wie-das-brettspiel-watergate-die-ukraine-affaere-erklaert-1.4655670 (21.12.2020).

Zur historischen Einbettung von Brettspielen
Eine explorative Untersuchung

Barbara Sterzenbach & Wiebke Waburg

1. Einleitung

Jedes Jahr erscheint eine große Zahl neuer Gesellschaftsspiele – Tendenz steigend –, wie bspw. die immer größer werdende Anzahl von Ausstellenden aus vielen Nationen und von präsentierten Spielen auf der Spielemesse »Spiel '19« zeigte, auf der im Jahr 2019 über 1500 Neuheiten im Bereich Brett- und Kartenspiele gezeigt wurden.[1] Es ist davon auszugehen, dass bei der Entwicklung und Vermarktung von Spielen neben Spielmechanik und Spielspaß die thematische Einbettung der Spiele eine große Rolle spielt und den Aufforderungscharakter dieser entscheidend bestimmt. Die in und mit Gesellschaftsspielen aufgegriffenen Themen sind sehr vielfältig und reichen von historischen über lebensweltlich relevante hin zu fantasiebezogenen Szenarien. Welche Themen genau wie aufgegriffen werden, wurde bislang nicht wissenschaftlich untersucht. Die im Folgenden vorgestellte explorative Untersuchung (siehe 3.) möchte hier einen ersten Beitrag leisten. Basale Bezugspunkte stellen spieltheoretische und spielpädagogische Überlegungen dar (siehe 2.). Letztere gewinnen gerade vor dem Hintergrund der zunehmenden Verbreitung des spielerischen Lernens in der Schule an Relevanz. Spielen mit historischem Thema wird dabei großes Potenzial im Hinblick auf die Steigerung der Motivation und die Vermittlung von Lerninhalten im Geschichtsunterricht zugewiesen,[2] was sich in der Förderung der entsprechenden Spiele durch staatliche Akteure zeigt. Ein Beispiel hierfür stellt das Spiel *Textura Special Edition: deutsch-polnische Verflechtungsgeschichte*[3] dar.

> »›Textura‹ ist ein Ansatz, der die narrative Kompetenz von Schülerinnen und Schülern im Geschichtsunterricht fördert und damit zugleich erworbenes Wissen vertieft und anwendbar macht. Durch den modularen Aufbau sind die Anwendungen

1 Vgl. Spiel '19, 2019.
2 z.B. Thiele-Schwez, 2017.
3 Vgl. Textura Spiel, 2020.

des Spiels flexibel, weshalb ›Textura‹ zu jedem Themenkomplex bzw. jeder Epoche und damit in jeder Schulart und Klasse eingesetzt werden kann.«[4]

Der Rückgriff auf das Spielen in pädagogischen Kontexten wird jedoch nicht nur positiv bewertet. So gibt Hansel für den schulischen Bereich zu bedenken, dass man »nur im Spiel, ›spielend‹ lernen [kann], wenn die spieltragenden Merkmale erhalten bleiben und nicht durch unterrichtstragende Aktionsformen ersetzt werden«.[5] Ob und wie das mit (den erwähnten) speziell für den Unterricht entwickelten Spielen realisiert wurde, sollte kritisch diskutiert werden. Es ist insgesamt Aufgabe der Spiel- und Spielzeugentwickler_innen, -forscher_innen und -praktiker_innen, sich mit dieser Ambivalenz auseinanderzusetzen. Die Situation stellt sich noch einmal anders dar, wenn Spiele betrachtet werden, die primär für den Spielemarkt und nicht für den Unterricht produziert wurden. Bei diesen ist davon auszugehen, dass spielbezogene Aspekte stärker im Fokus stehen als (geschichts-)didaktische, es also wichtiger ist, dass die Spielmechanik funktioniert und das Spielen Spaß macht, als jene Kompetenzen anzubahnen, die Schüler_innen dazu befähigen, mit Spielen »als historische[n] Darstellungen kritisch umgehen zu können«.[6] Sollen die Potenziale dieser Spiele bspw. im Unterricht genutzt werden, ist es notwendig zu untersuchen, welche historischen Themen in welcher Art und Weise in unterschiedlichen Spielen aufgegriffen werden.

2. Von Spiel, Spielen, Spielzeugen und Brettspielen

Das Spiel wird in Anlehnung an Huizinga aufgefasst als eine »freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und dem Bewußtsein des »Andersseins« als das »gewöhnliche Leben«.[7] Auch wenn Spielen primär um des Spielens willen geschieht, werden im Spiel vielfältige Fähigkeiten erworben und gefördert.[8] Heimlich akzentuiert in einer lebensweltorientierten, ökologischen Betrachtung, dass im Spiel Person- und Sozialwerdung stattfinden. Personwerdung meint dabei eine Annäherung an die umgebende Welt und zugleich eine Distanzierung von dieser als eigenständige Person. Sozialwerdung bezieht sich auf die Fähigkeit zur Perspektivübernahme,

4 Ebd.

5 Hansel, 1983, 93.

6 Kühberger, 2017, 232, der sich auf Computerspiele bezieht.

7 Huizinga, 2013, 37; Hervorhebung i.O.

8 Vgl. Stenger, 2014.

zur Entwicklung gemeinsamer Perspektiven mit anderen und eigener Perspektiven.[9] Spielerisch erproben Heranwachsende sich, inszenieren Identitätsentwürfe, entfalten Bilder von sich selbst und von der Welt, was ihnen nicht zuletzt bei der Bewältigung der Probleme ihres Daseins hilft.[10] Das Spiel kann mithin als zentrales Bildungsmedium angesehen werden, in dem Heranwachsende die Themen, die ihnen wichtig sind, artikulieren und transformieren.[11]

Dabei ist Spiel auch immer ein Spiel *mit* etwas, mit den Bewegungen und Grenzen des eigenen Körpers, mit gefundenen Materialien der Natur oder bewusst hergestellten Dingen bzw. Artefakten der Umwelt. Eine Klassifizierung dieser Spielmittel bietet Renner an: Spielmaterialien meinen hier Naturmaterialien, die zum Spiel genutzt werden: Äste etwa, die im Spiel zu Schwertern und Degen werden, oder Steine, die gesammelt, bemalt oder zum Steinchenspringen an Gewässern genutzt werden. Spieldinge sind Alltagsgegenstände, die im Spiel umgedeutet werden. So kann ein Kochlöffel im Spiel zum Zepter oder Zauberstab werden, eine Decke wird zum Umhang und der Küchenstuhl zum Thron. Die in diesem Artikel thematisierten Spielzeuge sind in Abgrenzung zu Spielmaterialien und Spieldingen vor allem menschliche Erzeugnisse, die explizit zum Spielen hergestellt wurden.[12]

Darüber hinaus können Spielzeuge als »Ausdruck aktueller gesellschaftlicher Verhältnisse und Kultur«[13] und damit als Manifestationen kultureller Praxis interpretiert werden. Sie lassen dabei sowohl Rückschlüsse auf technologisch-ökonomische Wertschöpfungsketten als auch auf Konstruktionen thematisch relevanter Ausformungen *gelungenen* Spiels zu. Die eine Perspektive nimmt dabei manifeste Wissensbestände einer Kultur in den Blick, etwa über Produktion und Logistik, die zur artifiziellen Spielzeugherstellung nötig sind. Die andere Perspektive fragt nach latenten informellen Konformitäten zum Spielen, Normalität(en) und antizipierte Interessenslagen einer potenziellen Zielgruppe. Die Häufung bestimmter Motive und Themen in verschiedenen auch für Kinder aufgearbeiteten Medien zeigt so ein bestimmtes gesellschaftliches Interesse daran, sich mit der Kulturgeschichte des eigenen (oder eines anderen) Landes zu beschäftigen: Sagen und Märchenerzählungen, Verfilmungen derselbigen, Erzählungen über historisch wichtige Personen, erhaltene Burgen oder Tempel als Ziele familiärer oder schulischer Ausflüge, Spielzeuge und eben auch Brettspiele, die optisch diese Erzählungen aufgreifen, Informationen und Bezüge herstellen und damit zum

9 Vgl. Heimlich, 2015.
10 Vgl. Stenger, 2014; Hoppe-Graff & Vieweg, 2012.
11 Vgl. Stenger, 2014.
12 Vgl. Renner, 2008, 187; vgl. auch Mehringer & Waburg, 2020, 20-21.
13 Renner, 2008, 190; vgl. auch Caillois, 1960.

Gesamtwissen über das So-Sein zu einer mehr oder weniger bestimmten Zeit beitragen.

Spielzeuge, die sich mit historischen Themen auseinandersetzen, sind in großer Vielzahl vorhanden – das verdeutlichen die Sammlungen von Spielzeugmuseen (bspw. in Salzburg und Nürnberg), aber auch die Beiträge des vorliegenden Bandes. In unserem Forschungsprojekt steht die Analyse von Gesellschafts- bzw. Brettspielen im Mittelpunkt, in denen historische Bezüge zu finden sind.[14] »Ein Gesellschaftsspiel ist ein spezielles *Regelspiel*, welches aus für diesen Zweck vorgefertigtem *Spielzeug* (Karten, Würfel, Figuren etc.) besteht und nur unter Beachtung des *mitgelieferten Regelwerkes* mit *anwesenden Mitspieler*innen* (Gesellschaft) gespielt werden kann«.[15] Nach Fritz[16] bestehen Brettspiele aus einem Spielbrett (»statisches Prinzip«), Spielsteinen und Spielkarten (»dynamisches Prinzip«) sowie Spielregeln (»regulatives Prinzip«). Allerdings ist diese Zuordnung der Spielelemente zu Prinzipien nicht (mehr) für alle Brettspiele zutreffend, da in einigen Spielen die Spielbretter vor oder während des Spiels (neu) zusammengesetzt oder erst aufgebaut werden, sodass in diesen Fällen ebenfalls von einem dynamischen Prinzip gesprochen werden muss.

Wir verstehen Brettspiele mit historischen Inhalten als geschichtskulturelle Produkte,[17] in denen Vergangenheit gedeutet und konstruiert wird. Dass Brettspiele (häufig) in ein historisches Setting eingebettet werden, kann damit zusammenhängen, dass sie »ein Spiel mit Prinzipien und Grundstrukturen unserer Gesellschaft [sind]. Sie bilden weniger die konkrete Lebenswelt ab als vielmehr die in ihr wirkenden Prinzipien und Handlungsorientierungen«.[18] Fritz arbeitet diesbezüglich die in Brettspielen auftretenden Muster (bzw. spieldynamischen Gestaltungsprinzipien) *Kampf*, *Verbreitung* und *Zielläufe* heraus, die sich sowohl in der gegenwärtigen Lebenswelt als auch in früheren Kulturen wiederfinden.[19] Beim Muster des *Kampfes* geht es darum, sich anderen gegenüber zu behaupten, ihre Handlungsmöglichkeiten einzuschränken und sie zu besiegen – auch in kriegerischen Akten. Eng damit verbunden ist das Muster der *Verbreitung*, in dem die Vergrößerung der eigenen Einflussgebiete – auch gegen Widerstand – vorangetrieben wird. *Zielläufe* adressieren das Bemühen, als Erste_r an einem Ort/Ziel anzukommen, einen Gegenstand zu produzieren, ein Gebäude zu errichten. Für diese Muster gibt

14 Siehe auch Karrer, 2011, 237.

15 Sterzenbach, 2020, 111; Hervorhebung i.O.

16 Vgl. Fritz, 1992, 99; siehe auch Fritz, 2018, 318-319.

17 Vgl. Kühberger, 2017, 230.

18 Fritz, 2018, 320.

19 Vgl. ebd., 320-321, siehe auch Fritz, 1992, 105-106.

es unzählige historische Beispiele, die in Spielen aufgegriffen und bespielt werden können.[20]

3. Zur historischen Einbettung von Brettspielen – Anlage und Ergebnisse der explorativen Untersuchung

Um die Einbettung von aktuellen Brettspielen in historische Kontexte zu untersuchen, wurden als Auswahleinheit die ersten 100 Spiele der Bestenliste von BoardGameGeek (BGG) festgelegt. Dabei handelt es sich um einen internationalen Online-Spielekatalog, der neben Titelbild der Spieleschachteln, Fotos, Beschreibungen und Bewertungen von über 81.000 Spielen[21] auch Verknüpfungen zu Regelheften bietet, sodass Einleitungstexte zu Spielsetting und -thema barrierefrei zugänglich sind. Kontakte zu Verlagen oder Spieleautor_innen werden ebenfalls offeriert. BGG gilt auch im deutschsprachigen Raum als der größte Katalog für Brettspiele.[22] Die Bestenliste wurde am 21.04.2019 abgespeichert, da sie sich regelmäßig durch Neuerscheinungen, Ankündigungen dieser und besonders vor Spielemessen ändert. In die Analyse einbezogen wurden (von den auf BGG zur Verfügung gestellten sehr vielfältigen Dokumenten) die Spielanleitungen und die Spieleschachteln. In bzw. auf diesen wird der historische Rahmen symbolisch entfaltet. Berücksichtigung fanden des Weiteren den Spielen beigelegte Booklets oder Nachschlagewerke, die explizit auf historische Hintergründe eingehen und über die Regelerklärungen hinausgehend Informationen über Lebensumstände und Zeitgeschichte liefern.

Die Untersuchung der Spiele bestand aus zwei aufeinander aufbauenden Phasen: In der ersten Phase wurde eruiert, *welche Themen in aktuell beliebten Spielen aufgegriffen werden*. Diese Forschungsphase zielte auf die Entwicklung eines Kategoriensystems, um eine geeignete Stichprobe mit Spielen zusammenstellen zu können, die real-geschichtliche Ereignisse thematisieren oder explizit Bezug auf abgrenzbare Epochen der Kulturgeschichte nehmen. Ausgehend von dieser Kategorisierung wurden Spiele mit realgeschichtlichem Hintergrund identifiziert und konnten in *der zweiten Phase* für eine vertiefende Analyse herangezogen werden. Hier ging es um eine differenzierte Untersuchung der angesprochenen Epochen, Ereignisse, Themen und Personen, auf die rekurriert wird. Zentral waren in dieser Phase folgende Fragen: *Welche historischen Themen werden aufgegriffen und wie werden sie den Spielenden präsentiert*?

20 Vgl. ebd.

21 Vgl. BoardGameGeek (BGG), 2020, Angaben nach Stand Januar 2016

22 Vgl. Deutsches SPIELEmuseum Chemnitz e.V., 2020.

3.1 Qualitative Inhaltsanalyse zu den Themen der Spiele

Bei der hier angewendeten strukturierenden Inhaltsanalyse[23] wurde zunächst ausgehend von der Fragestellung, ob überhaupt historische Bezüge in Gesellschafts- und Brettspielen zu finden seien, nach Textbausteinen gesucht, die den Kontext des Spiels historisch einordnen. Der Fokus lag hierbei auf Textstellen, die explizit Wissen über die im Spiel angedachte Zeit vermitteln sollen, also diesem eine historische Rahmung geben. Die Kodierung erfolgte konsensuell.

Tabelle 1: Kategoriensystem der ersten Forschungsphase

Kategorie	**Definition**	**Ankerbeispiele**	**Häufigkeit**
K1) Expliziter, realitätsnaher Bezug	Jahresangaben oder Benennung vergangener historischer Zeiträume	»Around 3,000 B.C.E., the first large settlements of civilization developed along the embankments of these two great rivers« (Knizia, 1997, 2)	30
K2a) Impliziter, realitätsnaher Bezug	Bilder mit »historisch authentischer« Kleidung	»*The age of Art (!) and capitalism has created a need for a new occupation – The Gallerist*« (Lacerda, 2015, 1)	26
K2b) Impliziter Bezug mit Fantasie-Elementen	Inszenierung (pseudo-)historischer Kontexte zu Göttern, (Fabel-) Wesen	»Crossing into the Land of 1001 Nights, your caravan arrives at the fabled Sultanate of Naqala« (Cathala, 2014, 1)	42
K3) Keine Bezüge	Keine Benennung/Bezüge	Regelliste zum Bespielen	2

Es stellte sich heraus, dass nur zwei Spiele gar keine historischen Bezüge aufwiesen (siehe Tab. 1 K3). Hierbei handelte es sich um ein Muster-Legespiel und ein Spiel, bei dem kleine Holzscheiben auf einem Punktefeld »geschnipst« werden. Die meisten Spiele (68) hatten implizite historische Rahmungen (K2): Diese konnten in 26 Fällen den realitätsnahen Spielen (K2a) zugeordnet werden, die sich allerdings nur vage und oberflächlich in Kulturgeschichte(n) einordnen ließen. Zudem zeigten sich in 42 Spielen eher realitätsferne Darstellungen übernatürlicher Wesen (K2b) wie Hexen, Drachen und Zauberer oder Götter und Göttinnen. Bei 30 Spielen dagegen bemühten sich die Autor_innen, mit realitätsnahen, expliziten Informationen ein historisch authentisches Bild ausgewählter Lebensumstände zu liefern, und boten eine explizite Rahmung der im Spiel dargestellten Handlungen

23 Vgl. Kuckartz, 2016.

und Entscheidungen. Die 30 Spiele der ersten Kategorie wurden anschließend einer detaillierteren Analyse unterzogen.

3.2 Vertiefende Inhaltsanalyse der Spiele mit explizitem, realitätsnahem Bezug

Im Folgenden werden die Ergebnisse der vertiefenden Analyse vorgestellt, die den Fragen nachging, welche historischen Settings gewählt werden, welche Informationen über Lebensbedingungen, Konzepte und Weltbilder gegeben werden und wie umfangreich dies gestaltet ist. Die vier Hauptkategorien (HK) wurden dabei induktiv am Material entwickelt, sie strukturieren und ordnen die in den Spielen vorkommenden historischen Bezüge (siehe Tab. 2).

Tabelle 2: Kategoriensystem der vertiefenden Analyse

Kategorien	**Definition**	**Ankerbeispiele (Brettspiel)**	**Abs. Häufigkeit**
HK 1: Epoche/Geschichtsbezug			30
Urzeit	Anfänge Kulturgeschichte	Stone Age	2
Antike	3000 v. Chr. – 500 n. Chr.	Trajan	5
Mittelalter	500 n. Chr – 1500 n. Chr.	Troyes	8
Neuzeit	Ab 1500 n. Chr.	Twilight Struggle	15
HK 2: Umfang der historischen Bezüge			30
stark	Umfangreiche Texte mit Erläuterungen der historischen Umstände	Arler Erde	2
mittelstark	Weniger umfangreiche Texte mit historischen Erläuterungen, hohe Anzahl an historischen Abbildungen	Troyes	10
weniger umfangreich	Kurze historische Rahmung, weniger historische Abbildungen	Trajan	10
schwach	Historisches Thema, kaum Texte mit historischen Erläuterungen, wenig historische Abbildungen	Great Western Trail	8
HK 3: Historische Rahmung			30
Person(en)	Spielhandlung konstruiert sich um eine/mehrere (berühmte) Persönlichkeit/en	Marco Polo Trajan	5

Bevölkerung	Spielhandlung konstruiert die Entwicklung einer Population	Stone Age Clans of Caledonia	4
Ort/Region	Spielhandlung konstruiert die Entwicklung eines Ortes, einer Region	Troyes, Pandemic Iberia	21
HK 4: Faktenwissen zu verschiedenen Themen			30
Ort/Region	Fakten zu einer Region/Stadt	Arler Erde	26
Lebensbedingungen innerhalb einer spezifischen Epoche	Weltbild, Lebensumstände, vorherrschende Ansichten werden referiert	Twilight Struggle	21
Leben und Wirken von Persönlichkeiten	Kurzbiografien von Personen	Marco Polo Trajan	12
Historische Ereignisse	Historisch bedeutsame Ereignisse als Rahmung	Lisboa	11
Bauwerke	Bedeutsame Bauwerke werden vorgestellt	7 Wonders Troyes	9
Langfristige historische Entwicklungen	Langfristige politische, religiöse, soziale Entwicklungen werden thematisiert	Through the Ages	7
Politische Entwicklungen innerhalb einer spezifischen Epoche	Kurzfristige politische, religiöse, soziale Entwicklungen werden thematisiert	Twilight Struggle	4
Zitate historischer Persönlichkeiten	Zitate, Lehrsprüche werden Personen zugeordnet	Twilight Struggle	3

In der *Hauptkategorie 1* wird eine Einordnung in eine Epoche vorgenommen: In der Kategorie *Urzeit* wurden Spiele zusammengefasst, deren historische Rahmung in den Anfängen der Menschheitsgeschichte liegen. Hier sind zwei Spiele, die sich mit der Entwicklung einer steinzeitlichen Siedlung[24] oder Vorbereitungen auf eine nahende Eiszeit[25] beschäftigen.

> »The stoneage was shaped by the emergence of agriculture, the processing of useful resources, and by the building of simple huts. Trade begins and grow [sic!] and civilization takes root and spreads. In addition, traditional abilities like skillful hunting are in demand, in order to be able to nourish the growing population.«[26]

24 Vgl. Brunnhofer, 2008.
25 Vgl. Jensen, 2010.
26 Brunnhofer, 2008, 4.

Eine weitere Kategorie fasst unter *Antike* diejenigen Spiele zusammen, deren historische Bezüge entweder ein Ausgangsnarrativ in einer antiken Kultur konstruieren oder in dieser Zeit spielen. Als Beispiel sei hier *Through the Ages*[27] angeführt:

> »In this game, each player develops a civilization from Antiquity to the present, striving to leave a lasting impression on history.«[28]

Die Antike, eine Periode, die in erster Linie mit den kulturellen Entwicklungen im Mittelmeerraum in Verbindung gebracht wird, wird hier als Ausgangsnarrativ der von den Spielenden entwickelten Zivilisationen herangezogen. So wird im Spiel eine Fortschrittsgeschichte der »eigenen« Zivilisation erzählt, die auf Entdeckungen und Erfindungen, dem Erwerb wichtiger Bauwerke und dem Hervorbringen bedeutsamer Persönlichkeiten beruht. Diese können je nach Zeitalter »gekauft« werden und geben Boni, beeinflussen also das Spiel nachhaltig. Wie wird nun aber im Spiel die Zeit der Antike konstruiert? Zunächst über die Erklärung im Regelheft (die Karten mit der römischen Eins stünden für das erste Zeitalter, die Antike[29]), außerdem über visuelle und symbolische Erkennungsmerkmale, wie tempelähnliche Säulenbauten in hellem Sandstein oder Namen von Personen, die evtl. bereits in der Schullaufbahn als zu dieser Zeit gehörend gelernt wurden. Die Karte *Julius Caesar* bspw. beeinflusst die politische Entwicklungsfähigkeit der Spielenden.[30] Die historische Persönlichkeit Julius Caesar wird im Spiel herangezogen als bedeutender Politiker, eine Wiedererkennung mit dem eigenen Geschichtswissen bestätigt diesen Eindruck und das Spiel wirkt in sich stimmig. Des Weiteren wird Caesar vorrangig in seiner Position als Politiker und nicht etwa als Autor eines Zeitzeugenberichtes (De Bello Gallico) oder als Feldherr und militärischer Stratege wahrgenommen. Die Figur hat außerdem im nachgespielten Zeitverlauf Bedeutung für den gesamten Spielverlauf und damit für die Geschichtsschreibung der *von den Spielenden entworfenen* Zivilisation,[31] was wiederum die Legitimation des Gelernten und Erkannten als relevantes Wissen identifiziert und bestätigt. So komplex das herangezogene Brettspiel auch ist, erfasst es doch nur ausgewählte Teilbereiche der vergangenen Welt. Der Kategorie *Antike* wurden sieben Spiele zugeordnet. Die Häufung dieses Themas könnte an dem Narrativ der *Wiege der westlichen Kultur* in der ägyptischen, griechischen und römischen Antike liegen. Diese Themen werden bereits in der Grundschule und den unteren Sekundarstufen aufgegriffen und

---

27 Vgl. Chvátil, 2010; 2016.

28 Ebd., 1.

29 Vgl. ebd., 3.

30 Vgl. ebd., 4.

31 Wie bereits für Computerspiele mit historischen Inhalten aufgezeigt, können Brettspiele (wie *Through the Ages*) »innerhalb eines vorstrukturierten und -imaginierten Spielsettings einen spezifischen Raum zur dynamischen Interaktion definieren« (Kühberger, 2017, 230).

als Ursprung einer demokratischen Idee und des humanistischen Menschenbildes gelehrt.

In der Kategorie *Mittelalter* wurden die sechs Spiele eingeordnet, deren explizite Rahmungen zwischen 500 n. Chr. und 1500 n. Chr. angesiedelt waren.

> »Im Jahre 1200 wurde mit dem Bau der Kathedrale von Troyes begonnen. […] Dieses Spiel lädt euch ein, den Aufstieg dieser bemerkenswerten mittelalterlichen Stadt während dieser 4 Jahrhunderte mitzugestalten, um die westliche Kultur nachhaltig zu prägen.«[32]

Dass es vergleichsweise wenige Spiele in dieser Kategorie gibt, steht im Widerspruch zu den Ergebnissen von Kerrer, die konstatiert, dass »die Epoche Mittelalter in der Brettspielewelt umfangreich vertreten ist«.[33] Allerdings berücksichtigt die Autorin auch »angedeutete« und »versteckte Mittelalterbrettspiele«, deren Situierung im Mittelalter nicht offensichtlich ist. Dass in der vorliegenden Untersuchung nur eine vergleichsweise geringe Zahl der Spiele dieser Kategorie zugeordnet wurde, könnte an einer Mystifizierung dieser Periode im mitteleuropäischen Raum liegen. So gab es in der impliziten, realitätsfernen Kategorie aus der Forschungsphase 1 eine relativ hohe Zahl an Fantasy-Brettspielen, die auf symbolische und visuelle Erkennungszeichen und Märchen- oder Sagengeschöpfe des Mittelalters rekurrieren. So wird gegen Drachen gekämpft, in die Rolle einer Elbin oder eines Zwergs geschlüpft usw. Ähnliche Beobachtungen liegen für die von Playmobil® angebotenen Produkte zum Mittelalter vor, die um fiktionale Elemente wie Drachen, Zwerge und Trolle ergänzt werden.[34]

Geschehnisse der *Neuzeit* waren Hintergrund für 15 Spiele. Als Settings wurden hier u.a. Nachwirkungen der Epidemien im 17. und 19. Jahrhundert,[35] die industrielle Revolution[36] oder der Kalte Krieg[37] gewählt.

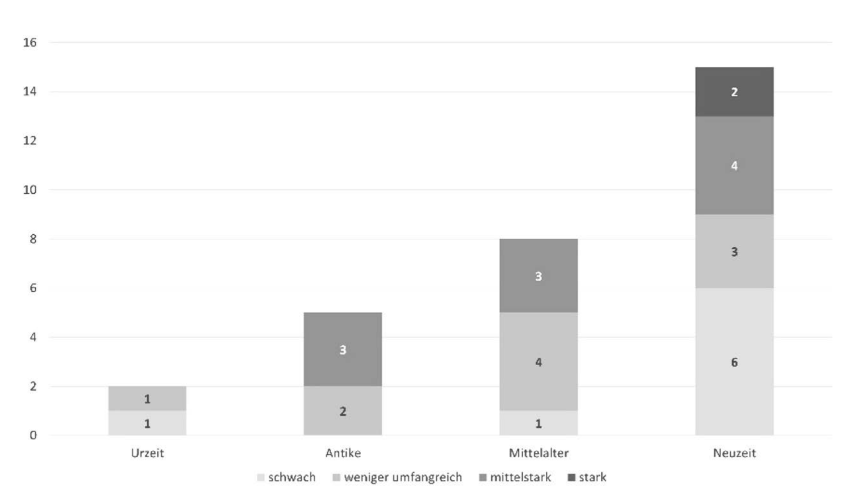
> »*Twilight Struggle* is a two-player game simulating the forty-five year dance of intrigue, prestige, and occasional flares of warfare between the Soviet Union and the United States. […] The game begins amidst the ruins of Europe as the two new ›superpowers‹ struggle over the wreckage of the Second World War, and ends in 1989, when only the United States remained standing.«[38]

32 Dujardin, Georges & Orban, 2010, 1.
33 Vgl. Karrer, 2011, 238.
34 Vgl. Mayer, 2016, 21.
35 Vgl. Castro & Leacock, 2016; vgl. Rosenberg, 2007; 2016.
36 Vgl. Wallace, 2007; 2018.
37 Vgl. Gupta & Matthews, 2005.
38 Ebd., 2.

Des Weiteren wurde der *Umfang historischer Einordnungen* (Hauptkategorie 2) eingeschätzt. Besonders *umfangreich* waren zwei Spiele: Hier werden Booklets oder umfangreiche Nachschlagewerke zu historischen Ereignissen und Entwicklungen mitgeliefert, welche die Spielbretter, -figuren und -steine, die Regeln und die Verhältnisse dieser zueinander erklären und begründen. Etwa *mittelstark* war der Umfang bei zehn Spielen, die durch Informationssegmente Sachverhalte, Personen oder Weltbilder hervorheben und damit Karten, Abbildungen oder das So-Sein der Welt ansatzweise zu erklären suchen. *Weniger umfangreich* waren die Einordnungen und Bezüge bei zehn anderen Spielen: Hier wird lediglich im Eingangstext eine periodische Einordnung vorgenommen, zudem erfolgt die Nennung einiger historischer Persönlichkeiten, Details werden nicht ergänzt. Acht Spiele wiesen *schwache Bezüge* in den Spielanleitungen auf. Hier gibt es nur im Einleitungstext eine Einordnung, darüber hinaus kommen keine weiteren Bezüge im Text vor. Bei den Spielen der letzten Kategorie könnte die historische Einbettung lediglich als Folie für einen interessanten Spielhintergrund gewählt worden sein, die Spielmechanik schien beliebig übertragbar.

Die folgende Übersicht zeigt die thematisierten historischen Bezüge in Zusammenhang mit ihrem Umfang (Abb. 1):

Abbildung 1: Umfang der historischen Bezüge (in absoluten Zahlen)



Hier sieht man eine leichte Tendenz, dass Themen der Neuzeit umfangreicher ausgestaltet werden. Grund hierfür könnte die geringere zeitliche Distanz zu den Ereignissen und damit einerseits eine deutlich bessere Quellenlage, andererseits die eigene Betroffenheit der Autor_innen sein. Die beiden umfangreichsten Spiele waren hier *Twilight Struggle* und *Arler Erde. Twilight Struggle* bezeichnet sich

selbst als Simulationsspiel des Kalten Krieges,[39] bietet umfangreiches Material wie Aktionskarten mit Abbildungen historischer Fotografien von Staatsmännern, einflussreichen Persönlichkeiten oder Ereignissen, dazu Abbildungen von Werbe- und Wahlkampfpostern sowie eine festgelegte thematische und symbolische Einteilung bestimmter Staaten in beeinflusste Gebiete der Spielparteien US und USSR[40] zu Spielbeginn. Außerdem werden in der Anleitung nach der Vorstellung der spielbezogenen Regeln alle Aktionskarten des Spiels historisch eingeordnet und weitere Hintergrundinformationen gegeben, z.B.:

> »VIETNAM REVOLTS – (1946) Ho Chi Minh tried repeatedly to enlist the aid of the Truman Administration for independence. His letters never received a response. The French government, with support from the US and Britain, attempted to reestablish its colony in Indochina. The attempted was doomed and would lead to disaster at Dien Bien Phu.«[41]

Sicherlich ist auch hier die Realität wesentlich komplexer als dieser kurz gehaltene Informationstext zur Erklärung der Geschehnisse um die Augustrevolution in Vietnam 1946, dennoch trägt es zur Atmosphäre einer komplizierten weltpolitischen Lage im Spiel bei und könnte darüber hinaus zur Auseinandersetzung anregen. Spielende, die sich mit den Geschehnissen während des Kalten Krieges auskennen, erkennen einige wieder und können sogar durch die Karten neues Wissen hinzugewinnen. Auch könnte anhand der Daten und Ortsangaben eine tiefere Recherche angeschlossen werden, um sich selbst oder den Mitspielenden die spieltechnischen Auswirkungen zu erläutern und diese in einen immanenten Argumentationszusammenhang zu bringen, sodass am Ende ein Spielsieg erklärt werden kann.

Hauptkategorie 3 bezieht sich auf die *historischen Rahmungen*. Ankerpunkte der gespielten Handlungen orientieren sich bspw. an konkreten Persönlichkeiten, an primär ortsungebundenen Bevölkerungsgruppen oder Stämmen sowie an bestimmten Orten und Regionen. Diese bilden eine weitere thematische Rahmung, die den Vorstellungen vom Leben in einer bestimmten Region und/oder von einem bestimmten Volk nachempfunden sind. Fünf Spiele setzen sich mit den Lebensumständen einer zentral gesetzten Persönlichkeit auseinander und liefern Informationen zu diesen:

> »King Ludwig II assumed the throne of Bavaria in 1864, which was subjugated by Prussia just two years later. Instead of focusing on matters of state, Ludwig was fascinated with medieval castles, and commissioned the building of three castles, the most famous being Neuschwanstein.«[42]

39 Vgl. ebd., 2.
40 Vgl. ebd., 3.
41 Ebd., 14.
42 Alspach, 2014, 6.

In vier weiteren Spielen werden Clans oder Bevölkerungsgruppen ins Zentrum der gespielten Geschichte gesetzt, besonders Wikinger oder Normannen werden dabei thematisiert. Bei den meisten Spielen (21) rückt eine geografisch bestimmbare Region oder eine Stadt in den Blick:

> »On November 1st, 1755, on All Saints‹ Day, Lisboa suffered an earthquake of an estimated magnitude of 8.5-9.0, followed by a tsunami, and 3 days of fires. The city was almost completely destroyed.«[43]

Die Informationssegmente greifen des Weiteren *Faktenwissen zu verschiedenen Themen* (Hauptkategorie 4) auf. Die meisten Spiele (26) berichten Fakten über Orte oder Regionen. Hier hebt man Besonderheiten des Standortes, wie Fruchtbarkeit des Bodens oder strategische Lage, hervor. Außerdem werden in 21 Spielen die Lebensbedingungen innerhalb einer spezifischen Zeit skizziert, um bspw. die Relevanz des Spielziels oder alternativer Siegbedingungen zu erklären. Leben und Wirken von Persönlichkeiten werden in Form von Kurzbiografien, Lebenseckdaten und Rollenzuschreibungen in zwölf Spielen vorgestellt. In elf Spielen wird von bedeutsamen historischen Ereignissen berichtet, die als Ausgangserzählung die Startbedingungen zu erklären suchen. Historische Bauwerke und ihre Funktion für die jeweilige Zeit werden in neun Spielanleitungen thematisiert. Langfristige politische, religiöse, soziale Entwicklungen sind dagegen nur in sieben Spielen Thema in Info-Segmenten zu finden. Entwicklungen innerhalb einer kürzeren spezifischen Zeitspanne werden in lediglich vier Spielen referiert. Berühmte Zitate historischer Persönlichkeiten können in drei Spielen gefunden werden.

Beispielhaft wird das Spiel *Lisboa*[44] herangezogen, in dem die Naturkatastrophen von 1755 als historischer Hintergrund gewählt wurden. Zudem erfolgt die Vorstellung berühmter Persönlichkeiten, die zu dieser Zeit lebten und für den Wiederaufbau Lissabons mitverantwortlich waren: König Jose I., Marquis de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo; der Ingenieur Manuel da Maia; die Architekten Eugénio dos Santos and Carlos Mardel.[45] Auf dem Spielbrett und in der Anleitung finden sich an mehreren Stellen Porträts des Marquis, Manuel da Maias und des Königs, wobei sich die Abbildungen an zeitgenössischen Gemälden der Adligen orientieren.[46] Weiterhin werden Zitate der Personen an bestimmten Stellen abgedruckt, um bspw. Regeln und Punktesystem zu erklären:

43 Lacerda, 2017, 1.

44 Vgl. ebd.

45 Vgl. ebd.; vgl. auch die Seiten 15; 18; 19 und 20.

46 Vgl. ebd., 6.

> »Nothing is more powerful than a favor from King D. José himself: »I was a generous King and was aware of my power to speed up the rebuilding of the city.« He also liked to give his friends extravagant gifts.«[47]

Das Spiel soll nur 22 Jahre des Wiederaufbaus abbilden[48] und wurde daher in die Kategorie »Kürzere spezifische Zeitspanne« eingeordnet. Weitere Info-Kästen, die im Regelheft jeweils braun hinterlegt sind und tatsächlich keinerlei Bewandtnis für das eigentliche Regelwerk haben, enthalten Auszüge aus (populär-)wissenschaftlichen Artikeln.[49] Die Regeln und Abbildungen werden anhand zeitgenössischer Maßnahmen erläutert. Dies gibt den Spielenden Hinweise auf die Lebens- und Arbeitsbedingungen um 1755:

> »Downtown buildings were built over the wrecks of the old destroyed buildings. Rubble was one of the most important construction materials in the rebuilding of Lisboa. Masonry walls with an embedded braced timber structure, known as the »Gaiola Pombalina«, were filled with rubble to make the new buildings durable and antiseismic, while retaining the flame resistance of brick.
>
> To reflect this, collecting sets of rubble will increase your warehouse space and the size of your Portfolio, and also helps set the pace of the game.«[50]

In der Anleitung werden außerdem Funktionen von Gebäuden, vor allem aber von Einkaufsstraßen,[51] erklärt. Politische Entwicklungen werden in der Anleitung nicht erläutert, obwohl an manchen Stellen zumindest das Verhältnis der Adligen zur Kirche und die Furcht des Marquis vor deren politischer Einflussnahme Erwähnung finden:

> »The Church had a lot of power through the Jesuits during this time. That power was a menace to the Marquis de Pombal, so during his mandate, he did everything he could to weaken the power of the Church.«[52]

4. Zusammenfassung

Von den 100 Spielen, die in der ersten Phase der vorliegenden Untersuchung gesichtet wurden, konnten 30 Spiele mit realitätsnahen historischen Bezügen identifiziert werden. Viele andere Spiele mit historischen Bezügen wurden nicht in die

47 Ebd., 15.

48 Vgl. ebd., 1.

49 Vgl. ebd., 5; Ein Auszug aus *The Wig Business was Big Business in 18th Century* von Lucinda Brant.

50 Ebd., 7.

51 Vgl. ebd., 5 und 21.

52 Ebd., 14.

zweite Phase einbezogen, da Fantasiewesen oder Götterfiguren eine allzu dominante Rolle einnahmen. So etwa konnte das Spiel *A feast for Odin* berücksichtigt werden, da es sich um die Vorbereitungen einer Festtafel und verschiedener Raubzüge sowie Erkundungsfahrten drehte und Götter der nordischen Mythologie nicht selbst auftraten. Das Spiel *Kemet* dagegen wurde aussortiert, da Spielende hier Rollen ägyptischer Gottheiten selbst einnehmen sollten. Dennoch weisen einige der aussortierten Spiele eine Art Fantasie-Historie auf, in der mitunter großer Wert auf scheinbar authentische Abbildungen und visuelle Zeichen gelegt wird.

In der vertiefenden Analyse konnten sowohl Spiele mit detailreichen historischen Arrangements und Informationen als auch eher oberflächlich gerahmte Spiele gefunden werden. Letztere erwecken den Eindruck, als ob ein guter Spielmechanismus um eine marketingrelevante Einbettung erweitert werden musste. In solchen Spielen beschränkt sich die Rahmung oftmals auf einen Nebensatz in der Einleitung des Regelwerks. Andere Spiele wiederum wirken mit den umfangreichen, zusätzlichen und nicht immer spielrelevanten Materialien wie Auftragsarbeiten eines Heimatmuseums oder eines Bildungsträgers. In den Spieleanleitungen werden besonders häufig religiös und/oder feudal strukturierte Lebensverhältnisse in Abgrenzung zu einem modernen – eher eurozentristisch angelegten – säkularisierten und demokratischen Weltbild thematisiert. Die Konstruktion einer konsistent wirkenden Spielwelt erfolgt teilweise, indem konsequent auf zeit- und ortsspezifische Begrifflichkeiten, wie *Vogt*, *El Grande* o.Ä., zurückgegriffen wird.

Neben den angesprochenen Zeitabschnitten, Bevölkerungsgruppen oder Personen werden weitere Themen aufgegriffen und spielerisch bearbeitet. Besonders häufig sind dabei landwirtschaftliche bzw. wirtschaftliche Themen, wie Viehzucht und Ernteerträge, aber auch die Produktion anderer Güter, etwa Perücken, Kohle, Whiskey o.Ä. Einen weiteren Ausgangspunkt spielerischer Narrative stellt die Entwicklung von Dörfern oder Städten, Regionen oder sogenannter Zivilisationen dar. Hier werden jeweils ähnliche Startbedingungen konzipiert, um dann eine Geschichte eines spielereigenen Volkes erzählen zu können. Als weiteres größeres Thema müssen Krieg und Plünderungen genannt werden, die nachgespielt und simuliert werden. *Twilight Struggle* nimmt bspw. die Geschehnisse des Kalten Krieges in den Blick.

5. Fazit

Die Ergebnisse der Studie leisten einen Beitrag zur Analyse (aktueller) Gesellschaftsspiele als Manifestationen der Geschichtskultur. Spiele als geschichtskulturelle Produkte unterscheiden sich in der Art und Weise der Relevantsetzung historischer Ereignisse qualitativ stark voneinander. Es konnte gezeigt werden, dass und wie in Brettspielen geschichtliche Ereignisse und Prozesse aufgegriffen,

gedeutet und nachgespielt werden (können). Dabei werden häufig berühmte Persönlichkeiten, Bevölkerungsgruppen in einer bestimmten Phase ihrer Geschichte (Gründung von Orten, Landnahmen etc.), oder historische Ereignisse als Ankerpunkte des Spielgeschehens gewählt. Mit diesen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen können die von Fritz[53] herausgearbeiteten spieldynamischen Gestaltungsprinzipien *Kampf*, *Verbreitung* und *Zielläufe* besonders gut adressiert werden. So dient in vielen Spielen mit historischen Inhalten das spielerische Handeln »dem Zweck, die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern und die des Spielpartners einzuschränken«.[54] Es geht aber auch darum, im Verlauf des Spiels, den eigenen Einflussbereich (auf dem Spielbrett) zu erweitern und/oder (Ernte-)Erträge zu steigern.

Den Spielenden werden neben einem interessanten Spielmechanismus und haptisch sowie visuell themengerecht gestalteten Spielmaterialien auch schriftliche Informationssegmente in den Regelheften angeboten, die diesen einen allgemeinen Überblick über die Lebensumstände zu einer bestimmten Zeit geben wollen. Hinzu kommen Informationssegmente, welche spezifisches Wissen über Personen oder Ereignisse liefern, die im Spiel auftauchen. Zudem finden für spezifische Orte und Zeiten typische Begriffe Verwendung. Diese können von Spielenden mit eigenem Vorwissen abgeglichen werden, wobei sie ggf. weitere Assoziationen und Annahmen über das So-Sein einer bestimmten Zeitspanne auslösen und Annahmen zu (ehemals) geltenden Herrschaftsverhältnissen transportieren.

Bezüglich der Potenziale historischen Lernens sind in Anlehnung an Kühberger[55] diese authentizitätssteigernden Strategien kritisch zu hinterfragen – insbesondere der mit historischen Fotos/Abbildungen, Zitaten von historischen Persönlichkeiten und biografischen Daten verbundene »Wahrheitsanspruch« –, denn es handelt sich um Deutungen und Konstruktionen der Vergangenheit. Nichtsdestotrotz kann durch die Beschäftigung mit den Spielen das Interesse geweckt werden, sich mit den thematisierten historischen Inhalten vertieft auseinanderzusetzen[56] und diese anhand von historischen Quellen oder Fachbüchern zu überprüfen.[57]

Abbildungen und visuelle Segmente konnten in dieser Untersuchung nicht genauer behandelt werden (mit Ausnahme der Spielbretter und Karten, die in den Anleitungen abgebildet wurden). Dieses Material enthält jedoch ebenfalls Elemente, die das Spiel historisch rahmen durch zeitgemäße Kleidung, Fortbewegungsmittel, Waffen, Gebäude etc. Diese können Lernmöglichkeiten eröffnen, indem an Kunstverständnis und Stil der thematisierten Zeitperiode angeknüpft wird. *Troyes*

53 Vgl. Fritz, 2018.
54 Ebd., 321.
55 Vgl. Kühberger, 2017, 233.
56 Vgl. Fritz, 2018, 408.
57 Vgl. Kühberger, 2017, 234.

etwa bedient sich bebilderter Karten, welche dem Stil mittelalterlicher Buchmalerei nachempfunden sind. Hier würde sich eine Analyse der Bildelemente, Verpackungen und Spielmaterialien anbieten, die auch die ästhetischen Mittel in den Blick nimmt, mit Hilfe derer versucht wird, Authentizität zu erzeugen. Insgesamt wäre es wünschenswert, einzelne Spiele detaillierter zu untersuchen und dabei das Zusammenspiel der herausgearbeiteten Haupt- und Unterkategorien sowie die Verbindung von Text- und Bildelementen zu betrachten.

Eine weitere, bereits angedeutete Grenze der durchgeführten Untersuchung war die Fokussierung auf realitätsnahe Spiele, aufgrund derer Gesellschaftsspiele mit mythologischen oder magischen Konzepten aussortiert wurden. Auch hier gab es in einigen Fällen geschichtliche Ankerpunkte. Durch die angesprochene Fokussierung wurden außerdem alle Spiele, die eine (mögliche) Zukunft(svision) abbilden, ausgeschlossen.

Die Untersuchung gibt zudem keine Hinweise darauf, *was* passiert, wenn die Spieleanleitungen gelesen und die Brettspiele gespielt werden. Welche Bedeutung kommt der historischen Einbettung für die Auswahl der Spiele und den Spielspaß zu? Wie wichtig ist es den Spielenden, dass der Spielablauf bekannten historischen Verläufen entspricht oder eben nicht? Welche Relevanz haben realpolitische Ideologien – für die Auswahl von Spielthemen sowohl durch Spieleentwickler_innen als auch Spielende? Hiermit ist eine zentrale Forschungslücke angesprochen, denn »[g]erade das Spiel ist es auch, welches uns fernere Epochen näherbringt, eine Brücke schlägt zum Menschsein in früherer Zeit«.[58]

6. Literatur- und Quellenverzeichnis

BoardGameGeek (2020). *Guide to BoardGameGeek [Wiki] BoardGameGeek*. Verfügbar unter https://boardgamegeek.com/wiki/page/Guide_to_BoardGameGeek (19.6.2020).

Caillois, R. (1960). *Die Spiele und die Menschen: Maske und Rausch*. Stuttgart: Curt E. Schwab.

Deutsches SPIELEmuseum Chemnitz e.V. (2020). *BoardGameGeek*. Verfügbar unter https://www.deutsches-spielemuseum.eu/index.php/dasspielenetz/267-boardgamegeek (21.12.2020).

Fritz, J. (1992). *Spielzeugwelten: Eine Einführung in die Pädagogik der Spielmittel* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Fritz, J. (2018). *Wahrnehmung und Spiel.* Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Hansel, T. (1983). Die Tätigkeit des Kindes in der Spannung zwischen Spielen und Lernen: Zur pädagogischen Ambivalenz des Einsatzes von Lernspielen. In K.

58 Meier, 2006, 7.

J. Kreuzer (Hg.), *Handbuch der Spielpädagogik: Band 2. Spiel im frühpädagogischen und schulischen Bereich* (S. 77-98). Düsseldorf: Schwann.

Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hoppe-Graff, S., & Vieweg, U. (2012). Spiel. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hg.), *Handbuch Erziehung* (S. 607-615). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Huizinga, J. (2013). *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (23. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.

Karrer, S. (2011). Tausche Weizen gegen Lehm: Die Rezeption des Mittelalters in der deutschsprachigen Brettspielwelt. In Ch. Rohr (Hg.), *Alles heldenhaft, grausam und schmutzig? Mittelalterrezeption in der Populärkultur* (S. 237-250). Münster: LIT.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Kühberger, Ch. (2017). Computerspiele als Teil des historischen Lernens. In D. Bernsen, & U. Kerber (Hg.), *Praxisbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* (S. 229-236). Opladen: Budrich.

Mayer, T. (2016). Eine Reise ins Mittelalter? Analyse des Playmobil-Mittelalterbildes. *Geschichte lernen, 170*, 20-28.

Mehringer, V., & Waburg, W. (2020). Das Projekt SAKEF: Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Spielzeugbewertung und Spielzeugauswahl. In V. Mehringer & W. Waburg (Hg.), *Spielzeug, Spiele und Spielen: Aktuelle Studien und Konzepte* (S. 15-36). Wiesbaden: Springer VS.

Meier, F. (2006). *Von allerley Spil und Kurzweyl: Spiel und Spielzeug in der Geschichte*. Ostfildern: Thorbecke.

Renner, M. (2008). *Spieltheorie und Spielpraxis: Eine Einführung für pädagogische Berufe* (3. Aufl.). Freiburg i.Br.: Lambertus.

Spiel '19 (2019). *Weltgrößte Messe für Brett- und Kartenspiele SPIEL '19 geht einmal mehr mit Rekordzahlen zu Ende – Branche startet optimistisch in das Weihnachtsgeschäft: Schlussbericht der 37. Internationalen Spieltage SPIEL '19*. Verfügbar unter https://www.spiel-messe.com/wp-content/uploads/2019/10/ST-19-Abschlussbericht.pdf (21.12.2020).

Stenger, U. (2014). Spiel. In Ch. Wulf & J. Zirfas (Hg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 267-274). Wiesbaden: Springer VS.

Sterzenbach, B. (2020). Normalitätsvorstellungen in Gesellschaftsspielen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Eine explorative Studie. In V. Mehringer & W. Waburg (Hg.), *Spielzeug, Spiele und Spielen: Aktuelle Studien und Konzepte* (S. 103-122). Wiesbaden: Springer VS.

Textura Spiel (19.6.2020). *Special Edition: Deutsch-Polnische Geschichte*. Verfügbar unter https://textura-spiel.de/special-edition/.

Thiele-Schwez, M. (2017). Geschichte Spielen?! Wie Spiele bei der Geschichtsvermittlung helfen können und was dabei zu beachten ist. *Gerbergasse, 18*(83), 47-51.

Spieleverzeichnis

Al-Joujou, J. (2017). *Clans of Caledonia*. Berlin: Karma Games.
Alspach, T. (2014). *Castles of Mad King Ludwig*. Louisville, TN: Bézier Games.
Attia, W. (2005). *Caylus*. Buc Cedex: Ystari Games.
Bariot, J., & Montiage, G. (2012). *Kemet*. Paris: Matagot.
Bauza, A. (2010). *7 Wonders*. Brüssel: Repos Production.
Brunnhofer, B. (2008). *Stone Age*. München: Hans im Glück.
Castro, J. T., & Leacock, M. (2016). *Pandemic. Iberia*. Rigaud: F2Z Entertainment.
Chvátil, V. (2006). *Through the Ages. A Story of Civilization*. Kladno: Czech Games Edition.
Chvátil, V. (2015). *Through the Ages. A New Story of Civilization*. Kladno: Czech Games Edition.
Dujardin, S., Georges, X., & Orban, A. (2010). *Troyes*. Frasnes-Lez-Buissenal: Pearl Games.
Feld, S. (2011a). *The Castles of Burgundy*. Bernau: alea Ravensburger.
Feld, S. (2011b). *Trajan*. Mannheim: Ammonit Spiele.
Gigli, V., & Luciani, S. (2015). *Grand Austria Hotel*. Schwabenheim: Lookout Games.
Gupta, A., & Matthews, J. (2005). *Twilight Struggle*. Hanford, CA: GMT Games.
Hayashi, H. (2016). *Yokohama*. O.O.: OKAZU Brand.
Jensen, C. (2010). *Dominant Species*. Hanford, CA: GMT Games.
Kiesling, M. (2017). *Azul*. Rigaud: Plan B Games.
Knizia, R. (1997). *Tigris & Euphrates*. München: Hans im Glück.
Kramer, W., & Ulrich, R. (1995). *El Grande*. München: Hans im Glück.
Lacerda, V. (2017). *Lisboa*. Leitchfield, KY: Eagle-Gryphon Games.
Luciani, S., & Tascini, D. (2015). *The Voyages of Marco Polo*. München: Hans im Glück.
Pfister, A. (2015). *Mombasa*. Hamburg: eggertspiele.
Pfister, A. (2016). *Great Western Trail*. Hamburg: eggertspiele.
Phillips, S. (2015). *Raiders of the North Sea*. Waikanae: Garphill Games
Rosenberg, U. (2007). *Agricola*. Schwabenheim: Lookout Games.
Rosenberg, U. (2008). *Le Havre*. Schwabenheim: Lookout Games.
Rosenberg, U. (2014). *Fields of Arle*. Eppstein-Bremthal: Feuerland Spiele.
Rosenberg, U. (2016). *A Feast for Odin*. Eppstein-Bremthal: Feuerland Spiele.
Wallace, M. (2007). *Brass. Lancashire*. Calgary: Roxley.
Wallace, M. (2018). *Brass. Birmingham*. Calgary: Roxley.

Geschichte (virtuell) spielen – und lernen?

Andreas Körber

1. Einleitung[1]

Das Verhältnis von Spiel und Lernen ist durchaus problematisch, gilt doch das Spiel(en) einer einflussreichen Theorie zufolge – unbeschadet seiner durchaus anerkannten Funktionen für die Entwicklung von Soziabilität, Phantasie, Kommunikationsfähigkeit usw. – als im engeren Sinne zweckfrei. Intentionales Lernen in als Unterricht gestalteten Situationen und wirkliches Spielen schließen einander wohl nicht aus, jedoch stehen sie durchaus in einem Spannungsfeld zueinander, das es näher auszubuchstabieren und zu reflektieren gilt. Eine Beschränkung von Lernen auf intentionale und institutionalisierte Formen ist deutlich verkürzt. Spielen kommt vor diesem Hintergrund also durchaus ein Potenzial für Lernen (im doppelten Sinne von Spielmaterialien und Spielhandlungen) zu – auch dies muss Teil der Reflexion sein.

Anschließend an und ausgehend von zwei kurzen schlaglichtartigen Skizzen zu geschichtsbezogenen Spielen bzw. Situationen soll daher ein etwas stärkerer systematischer Zugriff auf das Thema erfolgen, bevor wiederum an Beispielen einzelne Aspekte – keineswegs erschöpfend – diskutiert werden.

2. Zwei Schlaglichter zum Verhältnis Spiel(en) und historisches Lernen

Das Verhältnis von Spiel(en) und historischem Lernen lässt sich abstrakt nicht auch nur ansatzweise umfassend diskutieren.[2]

Was eigentlich meint »Geschichte spielen«? Ein paar Schlaglichter sollen das Feld nicht vollständig erhellen, wohl aber Perspektiven darauf ermöglichen. Die folgenden Beschreibungen beruhen zum Teil auf studentischen Arbeiten aus Thorsten Logges und meinem Lehrentwicklungsprojekt »HistoGames« an der Universi-

---

1 Ich danke Nico Nolden und Alexander Buck für die Zusammenarbeit im Projekt und Annika Stork für die aufmerksame Lektüre und die Hinweise.

2 Vgl. demnächst auch Bernsen & Meyer, 2021, sowie Friedrich et al., 2021.

tät Hamburg, das mein Mitarbeiter Alexander Buck zusammen mit Nico Nolden[3] im Sommersemester 2019 durchgeführt hat.[4]

1 Einige mehr oder weniger aktuelle (im Markt insbesondere der Videospiele ist das Adjektiv sehr relativ) Computerspiele thematisieren den Ersten Weltkrieg. Das Kriegs-Simulationsspiel *Battlefield 1* enthält einen »für diese Spielform atypischen« von allen neuen Spieler_innen zu absolvierenden »Prolog«,[5] in welchem diese aus einer Ego-Perspektive heraus in der Rolle eines Soldaten sehr detailliert und »realistisch« dargestellte Kampfsituationen durchleben und dabei durchaus einige Handlungsfreiheit besitzen.[6] Allerdings ist dieses Intro offenkundig so programmiert, dass man in jedem Falle mindestens einmal, wenn nicht gar mehrfach getötet wird, woraufhin – nach einem kurzen biographischen »Nachruf« – auf den Spielcharakter derselbe gewechselt und eine andere Figur übernommen wird.[7] Nach diesem »Prolog« bietet das Spiel offenkundig eine deutlich weniger eingeschränkte Spielmechanik und -choreographie.

2 Ein anderes, ebenfalls den 1. Weltkrieg thematisierendes und inzwischen sehr bekanntes Spiel ist *Valiant Hearts*. Anders als *Battlefield 1* ist es nicht auf »fotorealistische«, immersive »Erfahrungen« einzelner konkreter Kampf-Situationen gemeinsamer Kampagnen in einem Open-World-Setting ausgerichtet, sondern erzählt mit an Comics angelehnter deutlicher, alle Eindrücke von Foto- (bzw. Video-)Realismus oder gar Dreidimensionalität explizit vermeidender graphischer Gestaltung eine Geschichte ganz anderer Kriegserfahrung. Zentrale Elemente sind das Auseinandergerissenwerden einer deutsch-französischen Familie und das Kämpfen- und Gehorchenmüssen im Krieg. Auch hier werden den Spielenden Entscheidungen abverlangt – etwa diejenige, sich als Soldat in einer existenziellen Situation gewaltsam gegen einen Vorgesetzten zu wenden oder nicht – mit entsprechenden Folgen (Standgericht). Gleichwohl ergibt sich, dass die zu treffenden Entscheidungen keine Auswirkung auf das Haupt-Narrativ des Spiels haben. Es erscheint als eine Aneinanderreihung unterschiedlicher existentieller Situationen.

Bereits diese beiden Beispiele lassen eine Reihe interessanter Beobachtungen zu. Zum einen zeigen sich in ihnen unterschiedliche Formen dessen, was Adam Chap-

3 Vgl. nun auch insbesondere Nolden, 2019.

4 Buck & Körber, 2018.

5 Grøndal et al., 2016.

6 Für Screenshots und zwei exemplarische Mitschnitte – einmal »aktiv« und einmal »passiv« vgl. Horst et al., 2019.

7 Vgl. zu Battlefield u.a. Crabtree, 2013.

man in einem inzwischen berühmten Aufsatz[8] in Anwendung der »ökologischen« Theorie der Psychologie von Gibson die »Affordanz« von Spielen für historisches Denken genannt hat. Spiele eröffnen bzw. bieten – letztlich wie alle Gegenstände und Bedingungen der Umwelt – den Menschen Handlungsmöglichkeiten. Gleichzeitig begrenzen sie aber auch bzw. erfordern (und bieten) sie kreative Umgestaltung und Nutzung der Gegenstände selbst. »Affordanz« – somit nicht gleichzusetzen mit »Zweckbestimmung« – eröffnet ein Feld handlungsbezogener Kontingenz. Es sollte an den Beispielen deutlich geworden sein, dass die »Affordanz« durch die (recht willkürlich ausgewählten) Spielbeispiele sehr unterschiedlich ausfällt. Das allein ist noch nichts Ungewöhnliches. Man spielt üblicherweise auch nicht mit einem Quartettspiel Schach, gleichwohl kann man alle Spiele auch – in begrenztem Maße – »kreativ« nutzen, d.h. aus und mit ihnen neue Spiele »erfinden«. Dies macht einen wesentlichen Aspekt von Spielen aus – eine die kreative Freiheit des Handelns ermöglichende Überschreitung (*paidia*) der durch ein explizit gegebenes oder konventionell bekanntes Regelwerk erstreckten Grenzen (*ludus*).[9] Was in unserem Zusammenhang interessiert, ist aber, dass diese geschichtsbezogenen Spiele keineswegs nur aufgrund ihrer materialen Gestaltung und ihrer Spielmechanik unterschiedliche Angebote (Affordanzen) zu ihrem Gebrauch machen und zum Spielerfolgserlebnis auch erfordern, sondern dass und inwieweit dies auch jeweils historisches Denken und Lernen erfordert, ermöglicht, impliziert und beeinflusst.

Chapman stellt in seinem Aufsatz prominent heraus, dass und wie Geschichte thematisierende Computerspiele gerade nicht nur gegenwärtig-spielendes Handeln ermöglichen, sondern aufgrund ihrer die Vergangenheit thematisierenden Struktur ebenso dem/der Spieler_in einen Anteil an der Tätigkeit des/der Historiker_in überträgt, nämlich die jeweils im Spiel handelnd emergierende Narration Geschichte mit zu beeinflussen. »Geschichte spielen« ist somit (in der Terminologie des FUER-Kompetenzmodells[10] ausgedrückt) eine »re-konstruktive«, Geschichte(n) synthetisierende Handlung: Sie wird von den (nur analytisch »de-konstruktiv«) zu ermittelnden Angeboten nicht nur ermöglicht und zugleich erfordert, sondern auch begrenzt und beeinflusst. De- und re-konstruktives historisches Denken finden dabei nicht getrennt und jeweils nur einmal statt. Die aufgrund zwar nicht unendlicher, aber doch vielfältiger angebotener Situationen nötigen Spielentscheidungen und -handlungen erfordern vielmehr ständiges, oftmals nur implizites Re- und De-Konstruieren.

8 Chapman, 2013.

9 Zu diesen zwei zentralen Strukturmerkmalen des Spiele(n)s vgl. Caillois, 1960, 39-46.

10 Körber et al., 2007.

3. Spielen und Geschichte denken – ein paar theoretische Aspekte

»Spiele« sind keine in sich geschlossene, nach außen eng abgegrenzte Gattung. Auch sind Unterteilungen von Spieltypen und -formaten kaum nach einheitlichen und für alle Zwecke der Beurteilung und Reflexion geeigneten Kriterien möglich.

Selbst für das Spielen zuweilen als wesentlich angesehene Charakteristika lassen sich kaum einmal für ein bestimmtes Spiel oder eine Spielsituation vollständig als notwendig einschätzen. Das beginnt bei der Einsicht, dass in der konkreten Situation keinem unmittelbaren Zweck unterworfene und somit »spielerische« Formen des Handelns zumindest außerhalb ihrer selbst liegende Funktionen erfüllen können – etwa solche der Einübung in Formen zwischenmenschlichen Handelns, der Kooperation, der Einsicht in die (zuweilen gegebene) Notwendigkeit der Einhaltung von Regeln, aber auch etwa in die Kontingenz und Verhandelbarkeit derselben und des »probeweise« stattfindenden Einlassens auf Anforderungssituationen, aber auch der kreativen und phantasievollen Überschreitung vorgefundener Verhältnisse und Identitäten, ihrer Ausgestaltung und Umdeutung.

Gleiches gilt für die oft zitierte Charakteristik der Zweckfreiheit des Spielens. Würde dies als ein hartes definitorisches Kriterium genommen, müsste bereits die Möglichkeit und viel mehr noch der tatsächliche Einsatz von Spielen bzw. spielerischer Methoden in intentional-unterrichtlichen Zusammenhängen diese als Nicht- oder nur Pseudo-Spiele entlarven. Und selbst wenn das zuweilen so ist, wird man doch andererseits nicht konstatieren wollen, dass in unterrichtlichen und somit zweckgebundenen Situationen nicht doch auch spielerische Elemente enthalten sein können.

Man wird also davon ausgehen müssen, dass es Übergänge zwischen im engeren Sinne zweckgebundenem und im Sinne dieses Kriteriums zweckfreiem »spielenden« Handeln gibt und es daher auf die jeweilige konkrete Performanz der mehr oder weniger spielerischen Handlung ankommt.

»Spielen« als eine bedeutungsgenerierende und -verhandelnde Handlung ergibt sich somit erst in der Performanz. »Spiele« und Spielmaterial haben demgegenüber zunächst »lediglich« Angebotscharakter.

Ganz ähnlich verhält es sich mit »Geschichte« insgesamt. Selbst unter der – von der modernen Geschichtstheorie kaum noch vertretenen – Prämisse, dass die Vergangenheit prinzipiell erkennbar ist – wenn also davon ausgegangen werden könnte, dass die Produzenten des kommunizierten historischen Wissens und der Sinnbildungen nicht nur individuell, sondern auch gemeinschaftlich den jeweils bestmöglichen Stand der Erkenntnisse repräsentierten – wären alle Formen der Kommunikation dieses Wissens (im weiteren Sinne) an ein Publikum als unidirektionale und möglichst noch verlustfreie Übertragung zu denken, und als mindestens im gleichen Grade aktiv-rezipierender Vorgang. Die auf der Seite der Rezipient_innen gegebenen (und wohl keineswegs einheitlichen) Dispositionen hin-

sichtlich Vorstellungen, Interessen, Kenntnissen usw. sind dabei mindestens ebenso bedeutsam. Um wie viel mehr muss dies gelten, wenn für die Seite der Produzent_innen ein breites Spektrum an Vorstellungen, Konzepten und Interessen angenommen wird, und man zudem davon ausgeht wird, ein Großteil einer solchen Kommunikation über Geschichte finde nicht zwischen Expert_innen auf der einen Seite als »Sender« und »Laien« auf der anderen Seite als »Empfänger« statt, sondern vielmehr (und das zu Recht und freiheitlichen, demokratischen sowie pluralen und diversen Gesellschaften angemessen) in einer bunten Gemengelage kulturell und medial unterschiedlicher Kommunikationen über Geschichte.

Vor dieser Prämisse lassen sich Spiele weder global noch anhand abgeschlossener Sets von Kriterien hinreichend typisieren und voneinander abgrenzen bzw. unterteilen, um zu abschließenden Aussagen über »ihre Rolle« und »Bedeutung« bzw. »ihr Potential« für den Umgang mit Geschichte bzw. gar für »historisches Lernen« zu treffen. In diesem Sinne ist wohl weder von einer jemals abzuschließenden Liste solcher »spieldefinierender« Merkmale auszugehen noch davon, dass einige von ihnen notwendig und konstitutiv sind, andere dagegen variierend. Vielmehr müssten jeweils konkrete Konfigurationen sowohl der materiellen und ideellen Angebote und Medien als auch der realisierten Performanzen des Spielens untersucht und interpretiert und diese auf den von ihnen ermöglichten Umgang mit Geschichte untersucht werden.

Das wiederum bedeutet, dass es nicht unbedingt und immer die Charakteristik eines Mediums oder einer Situation als »Spiel(en)« ist, die deren Bedeutung für historisches Denken und Lernen maßgeblich bestimmt. In manchen Fällen mögen es viel stärker als das eigentliche Spiel (das Spielkonzept, die Spielmechanik) die begleitenden Erzählungen und Abbildungen bzw. Filmsequenzen sein, welche das evozierte und emergierende Bild der Vergangenheit und ggf. die Veränderung des bereits vorhandenen Vergangenheitsbildes initiieren und steuern.

Wie etwa (historischen) Romanen und anderen historischen Erzählungen (nicht zuletzt der novellistischen Lehrer_innenerzählung) wohnt vielen – nicht aber allen – Geschichtsspielen eine Konkretisierung historischer Situationen mittels partieller Fiktionalität und Dramatisierung inne – man denke etwa an die Ausgestaltung vergangener Ge- und Begebenheiten mit den Mitteln der Lokalisierung, Kostümierung, Dramatisierung sowie der oft an einzelne auch konkret benannte und mit Charaktereigenschaften versehene Personen gebundenen Perspektivierung. Sie können Effekte der scheinbaren Aufhebung der zeitlichen Distanz zwischen dem Setting und den Nutzer_innen (Leser_in bzw. Spieler_in) bewirken, also einen spezifischen Eindruck der Immersion in eine vergangene Situation erzeugen, die letztlich die für das historische Erkennen und Denken konstitutive Retrospektivität zwar nicht aufzuheben, wohl aber zu verdecken vermag.

Mit Gemälden und Filmen wiederum teilen manche (wiederum nicht alle) »Spiele« (d.h. die medialen Angebote) den Charakter bildlicher Konkretheit, der dazu geeignet ist, nicht nur – ebenso wie die Immersion – der Wahrnehmung zeitlicher Distanz entgegenzuwirken, sondern auch die Unterschiede der wahrnehmbaren Einzelheiten hinsichtlich ihrer empirischen Triftigkeit zu überdecken. Inwiefern etwas konkret empirisch belegt ist, aus einer Reihe vergleichbarer empirischer Erkenntnisse abstrahiert, mittels kontrollierter Verfahren des Schlussfolgerns re-konstruiert oder aber schlicht erfunden, wird geradezu ausgeblendet.

Die marktgängig erhältlichen Spiele teilen mit beiden Medienformaten ihre Gestaltung durch zumindest prinzipiell erkennbare Autoren(gruppen) und somit auch einen gewissen Charakter an Konventionalität. Auch wenn es für große Teile zumindest des Spielmarktes keine staatliche Kontrolle gibt (für Videospiele existiert allerdings nach dem Vorbild der FSK der Filmwirtschaft die USK), darf doch ein gewisses Maß an gesellschaftlicher Akzeptanz bzw. gesellschaftlicher Kontrolle – sei es über den allgemeinen Jugendschutz oder über gesellschaftliche Diskussionen bzw. Skandalisierungen[11] – und damit an konventioneller Akzeptierbarkeit der Geschichtsbilder vorausgesetzt werden.

Hervorzuheben ist aber, dass die gesellschaftliche Bedeutung von Spielen als kulturelle Produkte, wesentlich durch ihre Eigenart, interaktiv zu sein, mitbestimmt wird. Auch wo ihr unmittelbarer Zweck (als *Mittel*) das letztlich zweckfreie Spielen ist, erfüllen sie doch auch die Funktion eines *Mediums*[12], in welchem wesentliche Elemente der konkreten Spielhandlungen und somit (im Fall geschichtsbezogener Spiele) der Arten und Weisen gesellschaftlicher Bezugnahme auf Vergangenheit ausgehandelt werden.

Affordanzen historischen Denkens (und Handelns) durch Spiele ergeben sich dabei keineswegs nur in Form einer *Agency innerhalb* eines Spiels, sondern ebenso durch Anforderungen des Handelns im Spiel in Form von Positionierungen und Handlungen *zum* Spiel – und damit auch jeweils doppelte Bezüge historischen Denkens und Handelns. Nicht nur erfordert bereits jedes Spiel, gleich welcher Thematik, sowohl ein Handeln im Spielrahmen (also innerhalb des *ludus* und ggf. auch darüber hinaus durch *paidia*), sondern auch ein Sich-Positionieren zu und Handeln zum Spiel (ein Sich-Einlassen, ggf. ein Aushandeln der Regeln und etwaiger Abwandlungen derselben mit Mitspieler_innen, ein Kommentieren des Spiels, aber auch einen Abbruch …). In gleicher Weise verschränken sich in historischen Spielen besonders auch spielinterne und spielexterne Ausprägungen historischen Denkens in besonderen Prozessen der Abhängigkeit. Wo ein historisches Spiel dem spielenden Charakter – sei er individuelle Person innerhalb einer konkreten Situation,

---

11 Für ein Beispiel aus Kanada vgl. Thaidigsmann. *Jüdische Allgemeine*, 16.01.2020.

12 Vgl. Rückriem, 30.10.2010.

wie etwa in *Battlefield 1* und in *Valiant Hearts*, sei er eine Abstraktion einer Gruppe oder ein mit räumlichem und zeitlichem Überblick ausgestatteter »Mastermind« wie ansatzweise in Sid Meiers *Civilisation – Agency* eröffnet, ermöglicht es den Einbezug spielexternen historischen Wissens – vielleicht erzwingt es ihn sogar in gewisser Weise. Insofern die im Spiel, seiner Aufbereitung und Mechanik gegebenen Darstellungen sowie Wahrnehmungs- und Handlungsoptionen eben jenes sind – der Annahme, Interpretation und Umsetzung bedürftige Angebote – müssen sie auch durch die Spielenden ausgefüllt werden – anhand ihrer je unterschiedlichen Dispositionen, zu denen eben auch Ausprägungen ihres Geschichtsbewusstseins gehören, ihr (nicht notwendigerweise belastbares) Vor-Wissen, ihre (Vor-)Urteile, Normen und Werte, ihre Konzepte zu Triftigkeit usw. Dies bringt es mit sich, dass spielinterne und spielexterne Anforderungen und Dispositionen weder völlig in eins fallen (man spielt eben nicht einfach als »man selbst«, sondern als ein in gewissem Grade vom Spiel vorgegebener Charakter) noch völlig voneinander geschieden sind, sondern sich in unterschiedlicher Form miteinander verschränken. Das bedeutet auch, dass die jeweils als Effekt der konkreten Affordanz der Spielwelt entstehenden und eine Orientierung erfordernden spielinternen Kontingenzen mit jenen der spielexternen Welt ähnlich verschränkt sind.[13]

4. Spielend in der Vergangenheit handeln

Vor dem skizzierten Hintergrund reicht es nicht aus, Geschichtsspiele (oder solche mit historischer Thematik) allein auf die Relation des dort Dargestellten zur »Vergangenheit« bzw. zum gegenwärtig besten Stand der Forschung zu reduzieren. Die Reduktion von Qualitäts- und Reflexionskriterien auf die Frage nach der »Authentizität« des manifest und konkret Dargestellten blendet wesentliche Aspekte aus. Selbst wenn man zunächst allein die »Darstellung« in den Blick nimmt, müssen neben die empirische Triftigkeit der Details solche der Validität der Gesamtkonstruktion des Handlungsraums treten. Sowohl die durch die Spiele eröffneten Optionen des Handelns in der Spielwelt und Spiellogik als auch jene ihres wechselseitigen In-Beziehung-Setzens mit der Gegenwart des Spielenden entstehen durch letztlich (proto-)narrative Elemente: etwa dadurch, dass die Prinzipien, anhand welcher die Spielwelt konstruiert wird (nur) implizit unterschieden werden in solche, die als zeitlos gültig gelten und solche, die ihre Andersartigkeit der Gegenwart des Spielenden gegenüber markieren. Schon in die explizite Darstellung der Spielwelt und in die Konstruktion gehen also narrative Elemente mit ein – sie müssen für eine Reflexion des jeweiligen Spiels bzw. der mit ihm ermöglichten Spielhandlungen als solche reflektiert und beurteilt werden. Neben die empirische Triftigkeitsfrage

13 Vgl. dazu Körber, 2018.

nach der Erfahrungs- bzw. Überlieferungs-, oder besser: Evidenzbasierung von Ge- und Begebenheiten tritt also diejenige nach den narrativen Konstruktionen derselben. Das gilt jeweils besonders für die Konstruktion auch der spielinternen Positionalitäten und Perspektiven handelnder Charaktere – sowohl der durch Spielende als auch der durch das Programm gesteuerten. Dazu gehört dann aber auch wiederum die Dimension der normativen Triftigkeit. Auch diese betrifft nicht einfach das Spiel als Ganzes, sondern muss auf die angebotenen, aber auch die dadurch realisierbaren und realisierten Spielhandlungen bezogen werden. Inwiefern die im Spiel präsentierten Normen und Werte zur dargestellten Zeit passen, ist wesentlich eine Frage empirischer und narrativer Triftigkeit (es geht hier vornehmlich um Sachurteile).[14] Ihr Verhältnis zu jenen der Gegenwart der Spielenden und ihrer Gesellschaft betrifft hingegen die narrativen und normativen Triftigkeiten. Deutlicher aber als bei anderen Medien spielt die Frage dieses Verhältnisses zwischen »damaliger« und »gegenwärtiger« Moral eine konkret handlungsleitende Rolle.

Dass und inwiefern die im jeweiligen Spiel (ob analog oder digital) einprogrammierte *Agency* des Spielcharakters, also die ihm erkennbar oder nicht erkennbar zugewiesenen fiktional-zeitgenössischen Handlungsmöglichkeiten und handlungsleitenden Normen und Motive, nicht von der jeweiligen Welt der/des Spielenden getrennt werden können, zeigen ein paar instruktive Beispiele:

So hat Daniel Bernsen vor einigen Monaten auf seinem Blog von einer Erfahrung auf einer pädagogischen Tagung von EUROCLIO berichtet, auf welcher eine Teilnehmerin ein (didaktisch ausgerichtetes) Spiel zum transatlantischen Sklavenhandel vorgestellt und mit anwesenden Kolleg_innen ausprobiert hat. Die Teilnehmer_innen sollten dabei in die Rolle von Handelskompanien schlüpfen. Einige wenige verweigerten das, viele aber machten mit.[15] In einer anschließenden Diskussion fragte eine Kollegin: »Wäre es ok, ein Spiel zu spielen, in dem es darum geht, den Transport von Juden in Vernichtungslager zu optimieren? Es gewinnt, wer in bestimmter Rundenzahl am meisten Juden deportiert.« Das wäre sicher nicht »OK« – aber warum? »Realistisch« und als Versuch der Perspektivenübernahme zur Reflexion möglicher damaliger Optionen wäre es gewesen, sich »probeweise« auf das Spiel einzulassen. In beiden Fällen (siehe auch folgendes Beispiel) hätte das Handeln *als Spielcharakter* erfordert, die Perspektive eines Sklavenhändlers (zumindest des 19. Jahrhunderts) bzw. eines Funktionsträgers im NS-Staat und im dortigen Eisenbahnwesen (oder im RSHA) einzunehmen, was zugleich impliziert hätte, damals durchaus bekannte Standards der Menschenrechte (ebenso probeweise) hintanzustellen. Der dadurch sichtbar werdende zeitgenössische Wertekonflikt wäre durch das spielcharakteristische Agierenmüssen in einer kompetitiven Situation

14 Zur Komplexität der Abgrenzung von Sach- und Werturteilen vgl. zuletzt Fauth & Kahlcke, 2020.

15 Bernsen, 01.05.2019.

sicher drängender geworden als bei der Lektüre eines Romans oder eines Erinnerungsberichts. Offenkundig aber hat bei zumindest einigen der Teilnehmer_innen das spielexterne Normen- und Werte-Wissen auf die Wahrnehmung und Annahme der affordierten *Agency* durchgeschlagen und diese verhindert – vielleicht auf Kosten simulativer (Selbst)-Reflexion.

Inwiefern ist diese Weigerung somit als Gewinn zu werten? Ein ganz ähnliches Beispiel mag hilfreich sein – das (wiederum analoge) Spiel *Trains* der US-amerikanischen Künstlerin und Spielentwicklerin Brenda Romero (Brathwaite).[16] In einem Blogbeitrag von Dean Takahasi wird es wie folgt beschrieben:

> »In the game, the players read typewritten instructions. The game board is a set of train tracks with box cars, sitting on top of a window pane with broken glass. There are little yellow pegs that represent people, and the player's job is to efficiently load those people onto the trains. A typewriter sits on one side of the board.
>
> The game takes anywhere from a minute to two hours to play, depending on when the players make a very important discovery. At some point, they turn over a card that has a destination for the train. It says Auschwitz. At that point, for anyone who knows their history, it dawns on the player that they have been loading Jews onto box cars so they can be shipped to a World War II concentration camp and be killed in the gas showers or burned in the ovens.«[17]

Romero wird in einer anderen Meldung mit der Erfahrung zitiert, die Spieler_innen »pferchten« die Figuren anfangs »einfach nur hinein, als sie aber mitbekamen, worum es in dem Spiel geht, gingen sie mit jeder einzelnen sehr vorsichtig um.« Immer wieder fingen Spieler an zu weinen, weil sie die Züge anhalten und die Figuren freilassen wollten. Letztlich gehe es darum, »ob die Spieler einfach nur den auf einer Nazi-Schreibmaschine getippten Regeln folgen, oder sich ihnen widersetzen und das Spiel umgestalten.« Allerdings habe sie es nie erlebt, dass ein Spieler das Spiel abgebrochen hat.[18] Der normative Wert dieses Spiels liege somit gerade darin, nicht der spielinternen Logik zu folgen, sondern sie anhand des spielexternen Wissens zu modifizieren.

Inwiefern zur Reflexion über Menschenrechte über die Präsentation eines solchen kognitiven und Handlungsdilemmas hinaus – wie Daniel Bernsen die Diskussion unter seinem Bericht abschließend kommentierte – der »Integration von mehr Entscheidungsmöglichkeiten und unterschiedlicher Perspektiven (Sklaven, Abolitionisten etc.) in das Spiel« bedarf,[19] kann wohl kaum allgemein entschieden

16 Vgl. u.a. Gieselmann, 14.03.2010.

17 Takahasi, 11.05.2013. Vgl. auch zu anderen Spielen von ihr Brathwaite, 2013.

18 Gieselmann, 14.03.2010.

19 Bernsen, 1.5.2019 – abschließender Kommentar.

werden. Aber es erscheint mir wesentlich, dass trotz der auch bei der Rezeption klassischer Geschichten gegebenen rezeptionsästhetischen Beteiligung der Lesenden die eigentliche Geschichte nicht bereits vorab durch das Erzählen aus den Geschäften der Vergangenheit entstanden ist. Vielmehr muss der ko-konstruktive Charakter der Realisierung auch manifest wahrnehmbarer und dokumentierbarer Ereignisabläufe beachtet werden: Selbst fiktives, spielinternes Handeln erfordert ein Mindestmaß an Verantwortlichkeit für die eigenen Entscheidungen.

Der mögliche Wert solcher normativer Konflikte wird evtl. deutlich durch den Erfolg eines anderen aktuellen Computerspiels, nämlich *ANNO 1800* von *Ubisoft*.[20] Das Spiel konstruiert die »Zeit der Industrialisierung, Diplomatie und der Entdeckungen […] reich an technologischen Innovationen, Verschwörungen und ständig wechselnder Loyalität« und bietet den Spieler_innen »reichlich Gelegenheit, ihre Fähigkeiten als Machthaber_innen unter Beweis zu stellen, indem sie riesige Metropolen errichten, effiziente Logistiknetzwerke planen, einen exotischen neuen Kontinent besiedeln, Expeditionen um die Welt in Auftrag geben und ihre Gegner durch Diplomatie, Handel oder Krieg dominieren.«[21] Dass die Logik dieser (nicht untriftig) eurozentrisch konstruierten Welt allerdings unter völliger Aussparung jeglicher Sklaverei und des Kolonialismus konstruiert wurde, ist in der Folge mehrfach zu Recht kritisiert worden,[22] es ist aber – im Lichte der Erfahrungen Bernsens und Romeros – wohl auch die Bedingung für den Erfolg dieses Spiels.

In solchen Spielen, welche mehr oder weniger »realistisch« konstruierte »vergangene« Handlungssituationen präsentieren und ein spielinternes Handeln *in* ihnen erfordern, wird nur implizit deutlich, dass und wie dieses Handeln in narrativer (und somit auch narrativ triftiger) Form mit dem gegenwärtigen Werthorizont der Spielenden verbunden bzw. zu verbinden ist. Das betrifft etwa die Frage, inwiefern die Spielenden beim Steuern ihrer Charaktere und beim Entscheiden für bzw. »als« sie bewusst und reflektiert von ihren eigenen (zeitgebundenen) Werten abstrahieren können. Es impliziert, dass sie gewissermaßen eine Logik des »Als Spielcharakter bin ich Kind meiner Zeit« ausagieren (können) müssen, um erfolgreich zu sein. Das wiederum hängt daran, inwiefern sie dieses auch können, in dieser Möglichkeit vielleicht auch eine willkommene Distanzierung von als einengend empfundenen gegenwärtigen Werten wahrnehmen, sich vielleicht aber selbst im Handeln als Spielcharakter nicht über alle Konventionen der Spieler(-zeitlichen) Werte hinwegsetzen können. Bei alledem ist immer eine narrative Struktur im Spiel, auch wenn sie wohl selten ganz explizit wird.

---

20 Schneider, 2019.

21 Schneider, 2019 (Website).

22 Vgl. u.a. Cordsen, 2.5.2019; Kreienbrink, 19.4.2019; Schott, 16.10.2018; Schott, 7.5.2019; Wittkopf, 16.4.2019.

Dieses Verhältnis kann auch für Aspekte historischen Lernens genutzt werden – etwa indem über die Unterschiedlichkeit und die Abhängigkeit der Moralebenen zwischen der präsentierten und der eigenen Zeit und Gesellschaft nachgedacht wird. Damit aber würde der Konstruktcharakter des jeweiligen Spiels und zugleich seine geschichtskulturelle Bedeutung ausgeblendet – handelt es sich doch nicht um die unfraglich wirklichen vergangenen Moralvorstellungen, die dem Spielenden und seinem Charakter als Rahmen, als Prinzipien des Handelns und als Widerpart zur eigenen Zeit angeboten werden, sondern um ebenso gegenwärtige Konstruktionen. Gelernt und reflektiert werden kann somit vornehmlich über das Spektrum gegenwärtiger Wertkonzepte und solchen, die ihnen als »vergangen« entgegengestellt und aus ihm ausgegliedert werden. »Vergangenheit« gewinnt somit den Charakter eines Spiegels für das gegenwärtige Verhandeln von Moral und weiteren Einsichten in Gesellschaftlichkeit.

Aus den beiden erstgenannten Spielen bzw. Spielerfahrungen lässt sich – zunächst hypothetisch – ein potentielles Prinzip gewinnen, das im zweiten Beispiel in einer gewissen Form bereits intentional zugrunde liegt, im ersten unwillkürlich gewirkt hat, auf das hin sich aber durchaus im Rahmen (geschichts-)didaktischer Analysen auch andere geschichtsbezogene Spiele untersuchen lassen: Valides historisches Lernen, das nicht auf eine einfache Vermittlung vermeintlich feststehender Fakten und Einsichten über Vergangenes abstellt, sondern zugleich die mediale Präsentation solcher Vergangenheiten, die Konstitution des ihnen zugrunde liegenden Wissens und das Verhältnis beider zur eigenen Zeit und Identität adressiert, erfordert eine Distanzierung von der durch das Spiel und seine Logik oder Mechanik unmittelbar gewährten (»affordierten«) *Agency* und Logik.

Es scheint der Fall zu sein, dass solche zu Reflexion auffordernden Settings immer dann entstehen, wenn das Spiel selbst oder seine Nutzung und die Diskussion darüber die Ebenen des spielinternen und des spielexternen (spielenden) Handelns nicht in harmonischer, sondern spannungsgeladener Weise zusammenführen, so dass die Triftigkeit der im spielenden Handeln emergierenden Narrative in Frage steht.

Das kann (wie im Beispiel von *Trains* und dem Sklavenhandel-Spiel) vornehmlich die normative Triftigkeit betreffen. Auch wenn gerade gegen Letzteres Kritik einer empirisch nichttriftigen Darstellung des transatlantischen Sklavenhandels geäußert wurde (nämlich in Bezug auf den Dreieckshandel),[23] ist es das Muster der Relationen spielinternen und spielexternen Handelns, das aufschlussreich ist. In Bezug auf die empirische und narrative Triftigkeit erscheint das weitgehend problemlos: Kompetitives Handeln nach ökonomischen Gesichtspunkten garantiert(e) wirtschaftlichen Erfolg gegenüber anderen im gleichen Geschäft Tätigen

23 Vgl. etwa den Kommentar von Andreas Frings (@geschichtsadmin) unter dem Blogbeitrag Bernsen, 1.5.2019.

bzw. Mitspielenden.[24] Die Spannung entsteht in diesem Falle gerade dadurch, dass die skizzierte Handlungsanforderung des lediglich ökonomischen Gesichtspunkten folgenden Umgangs mit Menschen als Ware in der spielinternen »Vergangenheit« zwar nicht völlig ohne Widerspruch und Kritik blieb, aber doch überwiegend akzeptiert wurde, sie in der spielenden Gegenwart jedoch (weithin und trotz der durchaus gegebenen Gegenwärtigkeit von Sklaverei)[25] geradezu als Inbegriff unmenschlichen Handelns gilt. Es ist somit die Spannung in der Dimension normativer Triftigkeit, die einen Reflexionsprozess anzustoßen geeignet ist. Das gilt ebenso für das Spiel *Trains* von Romero – mit der didaktisch bedeutsamen Besonderheit, dass das Spiel diese Spannung in seiner Mechanik verzögert und somit die Möglichkeit reduziert, von vornherein nicht mitzuspielen, dafür aber eine weitere Konstellation eröffnet, nämlich bei Einsicht in die normativ fragwürdige Natur einer Handlung schon mitgetan zu haben.

Es scheint somit gerade die durch das Spiel selbst oder seine Nutzung initiierte Brechung der von ihm gewährten (bzw. »affordierten«) Wahrnehmungen und Handlungen zu sein, welche lernrelevant ist.

Vor diesem Hintergrund kann auch die Konstruktion der Vergangenheit in *Anno 1800* unter didaktischem Gesichtspunkt neu reflektiert werden. Dass und wie Kolonialismus und insbesondere Sklaverei dort völlig ausgeklammert werden, ist mit Blick auf die Triftigkeit der manifest präsentierten Erzählung negativ zu werten: Offenkundig sollen sowohl der präsentierte Rahmen als auch die emergierenden Erzählungen den Normen und Werten der gegenwärtigen Publika angemessen bleiben, wofür die empirische und narrative Triftigkeit (intransparent) geopfert werden.

Reflexives Lernen erforderte somit eine Distanzierung zu diesen entstehenden Narrativen. Mindestens zwei Richtungen sind denkbar: Zum einen könnte (mittels zusätzlicher Materialien) ein Nachdenken auf die narrative Triftigkeit der Narrationen gerichtet werden: Wenn unsere moderne Welt wesentlich auf den durch Kolonialismus und Sklaverei gewonnenen Reichtümern des Westens aufgebaut ist, wie kann dann die spielinterne Konstruktion einer solchen Welt ohne diese Strukturen (von »Features« mag man nicht sprechen) funktionieren? Welche Mechanismen in den Spielstrukturen also erzeugen diesen äußerlich realistischen wie normativ beruhigenden Weltentwurf – und wo (bzw. inwiefern) befremdet er? Zum anderen wäre es – ganz im Sinne der Mechanik von *Trains* – denkbar, dass den

24 Die Terminologie von »Konkurrenten« bzw. »Mitbewerbern« ist demgegenüber nicht ganz angebracht, weil es zumindest in den Zeiten entstehender kapitalistischer Strukturen weniger um individuelle Konkurrenz auf einem freien Markt als um ein Agieren im Rahmen staatlicher Konkurrenzen ging.

25 Vgl. u.a. Zeuske, 2019.

Spielenden die Natur ihres spielinternen Handelns erst im Laufe desselben offenbart wird und somit der kognitiv-moralische Konflikt mit der eigenen Komplizenschaft erzeugt wird. Insofern also (mit Hilfe einer spielexternen Affordanz) die Tatsache von Kolonialismus und Sklaverei wieder eingeführt würde, könnte zudem eine auch empirisch triftigere Handlungssituation ko-konstruiert werden, etwa die eines jungen Menschen, der in einer europäischen Stadt in einem Handelskontor anheuert und dort erst nach und nach die tatsächliche Natur der Handelsprinzipien mitbekommt. Auf diese Weise ließen sich zudem nicht durch das Spielen, sondern anhand seiner Reflexion dessen auch unterschiedliche Formen und Grade von (Mit)-»Täterschaft« emulieren und diskutieren.

Dies aber erfordert es, in solchen Spielen implizite Formen historischen Deutens explizit zu machen – gerade auch in solchen Fällen, wo Spiele nicht für schulisch-unterrichtliche Verwendung erstellt wurden, ihnen aber doch didaktische Funktionen zugeschrieben werden, wie es bei einigen *serious games* durchaus der Fall ist. Ein Beispiel:

Deutlicher und komplexer noch lässt sich die didaktisch relevante (bzw. in Wert zu setzende) Struktur am Spiel *Watergate* des Verlages *Frosted Games* zeigen,[26] von dem es in einem Zeitungsbericht hieß, dass es dazu geeignet sei, »die aktuellen Ereignisse in Washington« (gemeint ist der Skandal um die Ukraine-Verstrickungen der Trump-Regierung) »besser [zu] verstehen«. Es brauche dazu »keinen Historiker, sondern nur einen Mitspieler, der bereit sei, Richard Nixon zu sein.« Es handle sich bei *Watergate* »gewissermaßen [um] das Spiel zur Wirklichkeit, und zwar der damaligen wie der heutigen«. Tatsächlich sei die Publikation aus solchen aktuellen Überlegungen vorgezogen worden, denn die »Aktionen, die [darin] dem Nixon-Spieler zu Verfügung stehen, ähneln Donald Trumps Handlungen: Um einem Impeachment zu entkommen und wiedergewählt zu werden, schmeißt er hochrangige Mitarbeiter raus. Hinweise verschwinden spurlos. Das Weiße Haus verweigert jegliche Kooperation. Auch der Anwalt des Präsidenten steht unter Verdacht.«[27] Implizit *erzählen* solche Spiele somit gar nicht die Geschichte *eines* historischen Zusammenhangs, sondern konstruieren ihn zunächst in intransparenter Weise mittels deals zeitübergreifend gültig erscheinender Regeln – d.h. sie bilden implizit exemplarisch Sinn – gerade auch weil konkretes Wissen um den einzelnen Zusammenhang gar nicht Voraussetzung sei, um im Spiel zu gewinnen. Man könne zwar ganz »nebenbei […] die vielen geschichtlichen Facetten [in sich] aufsaugen«, weil das »hervorragende Handbuch« die Spieler_innen »an die Hand« nehme und »im Detail [zeige], wer in diesem Polit-Krimi welche Rolle« spiele, jede Figur erläutere und man »die Vorfälle auch noch einmal ausführlicher nachlesen« könne, sodass »mit diesem Hintergrundwissen […] Watergate gleich noch viel mehr

26 Cramer, 2019.

27 Wüllner, 25.10.2019.

Freude« mache.[28] Das aber bedeutet im Umkehrschluss, dass das Spiel auch ohne solches Hintergrundwissen grundsätzlich funktioniert und die Spiel-*Agency* somit vom historischen Setting abgekoppelt ist – das gestaltete und vermarktete Spiel zwar Geschichte darstellt, das *Spielen* mit der konkreten Vergangenheit selbst aber nicht?

Sollte man fordern, dass diese spielkonstruktiv realisierte Narration zu explizieren ist? Das hieße wohl, die Funktion solcher Spiele als auch die Logiken des entsprechenden Unterhaltungsmarktes ebenso zu verkennen wie der Didaktik eine ihr nicht zukommende *Gatekeeping-* oder Aufsichtsfunktion zuzuweisen. Statt die Angebotsseite zusätzlichen pädagogischen und didaktischen Bedingungen zu unterwerfen, gehört es vielmehr zu den Aufgaben einer modernen Geschichtsdidaktik, welche die Geschichtskultur der heutigen Gesellschaft im Blick hat, die Mitglieder derselben (ohne ihnen die Freude an der Nutzung der Angebote zu verderben) dazu zu befähigen, kritisch-reflexiv damit umzugehen. Auch dort, wo solchen, bestimmte historische Handlungszusammenhänge modellierenden »ernsthaften« Spielen Vermittlungsfunktionen zugeschrieben werden,[29] wird es schulisch weniger darauf ankommen, sie *zur* »Vermittlung« historischen Wissens einzusetzen als vielmehr die Spezifika des Mediums und ihre Bedeutung für die entstehenden Geschichtsbilder und -vorstellungen selbst zu thematisieren. Liegt Letztere im beschriebenen Beispiel – wie Wüllner in Bezug auf *Watergate* und eine ganze Reihe älterer Spiele schreibt – darin, dass es »in der Hand des Spielers [liege], dass die Geschichte sich dann doch nicht wiederholt«? Gerade dieses Spiel biete ja die Möglichkeit

> »einer alternativen Geschichtsschreibung: Hätte Nixon ohne das sogenannte »Samstag-Nacht-Massaker« (die Rücktritte des Justizministers und seines Stellvertreters sowie der Rauswurf des Chefermittlers Archibald Cox) vielleicht nicht zurücktreten müssen? Wären die Journalisten Bob Woodward und Carl Bernstein auch ohne den Whistleblower ›Deep Throat‹ dem Geld des Komitees zur Wiederwahl des Präsidenten gefolgt? Der Weg zum Spielziel – Amtsenthebung oder Machterhalt – ist nie geradlinig. Geschichte ist, während sie entsteht, keine feste Abfolge von Ereignissen, wie sie ein Film oder Geschichtsbuch rückblickend beschreiben.«[30]

Das ist einerseits in Bezug auf die dem Spielenden eröffnete (»affordierte«) *Agency* plausibel, andererseits verdeckt auch diese Einsicht, dass der Rahmen der alternativen Abläufe durch die Spielmechanik begrenzt und somit der Spielraum der ent-

---

28 Hamers, 13.08.2019.

29 So wird auch *Watergate* nicht branchentypisch damit beworben, »Geschichte erlebbar« zu machen: Cramer, 2019.

30 Wüllner, 25.10.2019.

stehenden Narrative auf eine wiederum exemplarische Sinnbildung beschränkt ist: Dass (und wie) sich etwa Logiken politischen Agierens zwischen den frühen 1970er und den späten 2010er Jahren verändert haben – sei es durch die gesellschaftliche und mediale Entwicklung oder auch nur durch die retrospektive Verfügung über das frühere Ereignis als Vorbild –, wird so nicht thematisierbar.

Derartige, vornehmlich in einer eher eng begrenzten historischen Zeit situierte Spiele lassen sich unter Beachtung des Verfremdungs- und Brechungsparadigmas auch durchaus unterrichtlich nutzen. In vielen Fällen werden die verfügbaren Ressourcen sowie andere begrenzende Faktoren (etwa Freigaben der USK) es verhindern, dass – zumindest über ein kurzes Antesten hinaus – real gespielt wird. Mit Hilfe von videographierten Spielausschnitten aber lassen sich durchaus wesentliche Gestaltungs- und somit Darstellungsmerkmale auch für Unterricht adressieren. In diesem Sinne haben etwa Studierende in unserem Projekt den oben bereits angesprochenen Prolog des Spiels *Battlefield 1* in zwei Varianten als Spielmitschnitt aufbereitet, nämlich zum einen mit vollem Kampfeinsatz der »eigenen« Figur und zum anderen mit dem Versuch, »passiv« den Einsatz zu überstehen.[31] Die programmierte Logik, dass unabhängig von dieser eigenen Entscheidung die jeweilige Kampfszene nicht zu überstehen ist, dient ihnen als Grundlage einer Diskussion um Sinnhaftigkeit von Krieg bzw. soldatischen Handelns im Krieg. Dabei scheint es gar nicht einmal die programmierte Aussichtslosigkeit kämpferischen Einsatzes zu sein, die den Effekt einer letztlich doch oberflächlich bleibenden »Verdeutlichung« der Vergeblichkeit hat, sondern ihr Kontrast zu im Spiel wahrzunehmenden (»zeitgenössischen«) Motivationen (»Treiben wir Fritz zurück nach Berlin!«; »Für König und Vaterland!«).

In ganz anderer Weise macht sich ein zweites Projekt die Variabilität des Spielhandelns zu Nutze. Wiederum mit Hilfe vorbereiteter Videosequenzen wird die Abhängigkeit der Wahrnehmung einer auch aus (dazugegebenen) schriftlichen Quellen bekannten Szene der »Erstürmung« der Bastille von konkreten Blickwinkeln visuell erfahrbar gemacht. Hier wird also die narrative Distanz von (simuliertem) Ereignis, Zeitzeugenbericht und späterer Darstellung für eine theoretische Reflexion genutzt. Dieser Ansatz kann ausgebaut werden, etwa dahingehend, dass es nicht so sehr der Vergleich spielweltbezogener Erfahrungen mit aus »real«-Welt bezogenen Quellen gewonnenen Berichten ist, der unterrichtlich genutzt wird, sondern dass in solchen Simulationen gestaltete Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven agierender Charaktere erörtert und reflektiert werden.

31 Grøndal et al., 2016; Vgl. oben Anm. &. Für Screenshots und zwei exemplarische Mitschnitte – einmal »aktiv« und einmal »passiv« vgl. Horst et al., 2019.

5. Spielend Geschichte schreiben

Neben solchen Spielen, die in einer Vergangenheit bedeutsame Handlungs-Situationen ansiedeln, treten solche, deren Gegenstand zeitliche Entwicklungen selbst sind. Chapman schreibt gerade solchen Spielen die Eigenschaft zu, den Spielenden nicht nur Affordanzen des Agierens in der für sie konstruierten Spielsituation zu eröffnen, sondern ihnen auch den Übergang von der »Rezeption von Geschichte« zum begrenzten eigenen »*Historying*« (Munslow) zu eröffnen. Er charakterisiert sein zentrales Beispiel, das Computerspiel *Civilization* von Sid Meier,[32] auch als »knowledge tool«, welches dem Spielenden auch Historiker_innen-Tätigkeiten der eigenen Sinnbildung (*meaning-making*) im »virtuellen Story Space« ermögliche (und wohl auch abfordere), also einen gegenüber anderen geschichtskulturellen Medien erhöhten Anteil des Spielenden an der *Produktion* historischer Narrative zuerkenne. Dieser sei zwar begrenzt durch die etablierten »boundaries of the story space«, biete den Spielenden aber durchaus die üblicherweise den Historiker_innen vorbehaltenen theoretischen Wissenswerkzeuge an und biete ihnen so Gelegenheiten, »spielerisch« historische Narrative zu schreiben, einfache Untersuchungen durchzuführen und »Gegengeschichten« zu schreiben, sich also »begrenzt« in der Domäne der Historiker_innen zu engagieren. Dies sei der Übergang von der Rezeption von Geschichte zum »*historying*« (Munslow).

Allerdings erscheint diese zunächst einleuchtende Charakterisierung bei näherer Betrachtung zweifelhaft. Zum einen sind solche eigenen Deutungs- und Interpretationsleistungen bei allen Formen historischen Spielens und wohl (wenn auch weniger handlungsleitend) bei allen Formen der Rezeption historischer Darstellungen in der Geschichtskultur im Spiel, zum anderen aber bedeutet die von Chapman angesprochene »Begrenzung« der *Agency* der Spielenden als Historiker_innen keinesfalls eine wertneutrale Einschränkung, sondern eine (versteckte) Bindung an in die Spielmechanik hineinprogrammierte und normativ aufgeladene Deutungen. Das Spiel verbindet – deutlich stärker als die gleich zu besprechenden älteren Beispiele – konkrete historische Situationen mit langfristigen Entwicklungen und thematisiert dabei die Bedeutung (Affordanzen) unterschiedlicher verfügbarer Technologien in Abhängigkeit von ihrer Nutzung für Erfolg und Misserfolg. Zwar wird – wie Chapman feststellt – neben Klischees kultureller Eigenheiten und Gruppen sowie eher ideologisch definierten spezifischen Affordanzen (»Manifest Destiny« als Entwicklungsvorteil für Amerikaner) auch die Umweltabhängigkeit modelliert und thematisiert und so in gewissem Sinne komplexes Denken simuliert; gleichwohl aber lautet das Kernargument des Spiels, dass die Fähigkeit, »Affordanzen« nicht nur zu nutzen, sondern zu transformieren, die Schlüsselvariable in Bezug auf

32 Meier, 1991-2006.

Fortschritt (oder nicht) einer Zivilisation darstellt.[33] Die damit verbundenen Möglichkeiten zu explorieren und gar auch Gegengeschichten zu versuchen, entlässt die Spielenden aber keineswegs aus der das retrospektive Wissen voraussetzenden Fortschritts-Grunddeutung. Ein Scheitern (oder auch eine technische Unmöglichkeit) bestimmter abweichender Handlungen konfirmiert vielmehr das zugrunde liegende Grundnarrativ noch. Letztlich werden in solchen Spielen retrospektive Interpretationen den zeitgenössisch Handelnden als Denk- und Intentionshorizont unterlegt. Was für modernes (und ggf. auch dort nur für westliches) Geschichtsdenken konstitutiv ist, nämlich die Ausrichtung auf einen Fortschritt, wird qua Spielmechanik und Belohnungssystem den Charakteren als Orientierungslinie angeboten. In Jörn Rüsens Kategorien gesprochen: Die Spiele sind konfiguriert durch eine Grundierung genetischer Sinnbildung, die für die Entstehungs- und Nutzungszeit der Spiele charakteristisch, für ihre Situierung aber oft anachronistisch ist.[34]

Am deutlichsten wird dies bei Spielen, die langfristige Entwicklungen thematisieren. Der Befund gilt aber auch für andere: Das Brettspiel »Columbus« von *Schmidt Spiele* etwa wurde damit beworben, man könne »in die Rolle des Christoph Columbus schlüpfen«, das eigene »Schiff durch Unwetter hindurch und an gefährlichen Klippen und Riffen vorbei, gen Westen führen. […] Amerika erneut [sic!] entdecken und mit dieser sensationellen Nachricht zurück nach Spanien segeln. Stürme, Wirbelwinde und Flauten mach[t]en das ganze Unterfangen zum spannenden Abenteuer.« Doch auf etwas müsse man achten, »was für Columbus ohne Bedeutung war« – »schneller als die Mitspieler« zu sein.[35] Daran sind zwei Aspekte bedeutsam. Zum einen ist es die »Verfälschung« der Situation, welche Kolumbus geradezu die (noch zudem kompetitiv gegen Konkurrenten zu erringende) »erneute« »Entdeckung« Amerikas als Motiv unterstellt, und die dafür nötige Unterstellung vorherigen Wissens desselben. Sie transformiert (sogar in der Spielbeschreibung zugegebenermaßen) späteres, retrospektives Wissen in situations- und damit vergangenheitsimmanente Intentionalität. Hinzu kommt aber die darin ebenso codierte, wenn auch deutlich schlechter erkennbare normative Beurteilung dieser »Entdeckungen« als eine positive »Leistung«. Kann man ersteres vielleicht auch augenzwinkernd als netten Gedanken anerkennen, ist letztere durchaus problematischer, wird doch das normative Element durch die kompetitive Spielmechanik in ein Motiv der Spielenden transformiert.

---

33 Chapman, 2013, 64-66.

34 Dieses Argument und der Begriff des Anachronismus selbst sind dabei ebenso genetisch sinnbildend grundiert.

35 Mayer, 1991, Spielbeschreibung auf der Schachtel. Vgl. auch demnächst Bernsen & Meyer, 2021.

Ähnlich verhält es sich – in einem zeitlich weit kleineren Maßstab (also größere Zeitspannen umgreifend) bei zwei weiteren Spielen. Ebenfalls als Brettspiel – aber mit didaktischem Konzept – entwickelt, ermöglicht das Spiel *Neolítico*[36] der italienischen Arbeitsgruppe/Firma »*Historia Ludens*« um den Geschichtsdidaktiker Antonio Brusa in Bari »den Lernenden, in nur 3 Stunden den Übergang einiger Gesellschaften von einer jagenden und sammelnden zu einer sesshaften, mit der Landwirtschaft verbundenen Wirtschaft zu erleben, und führt sie dazu, in ihrer Spielstrategie eine Reihe komplexer Variablen wie Klima, Umwelt und ihre Ausbeutung, den Erwerb neuer Technologien zu berücksichtigen« – so die Spielbeschreibung. Ganz ähnlich wie bei dem älteren Brettspiel *Civilization*[37] gilt es, wesentliche Schritte der weltgeschichtlichen Entwicklung intentional zu vollziehen, indem u.a. mit Hilfe von Entscheidungen neue Technologien und somit Möglichkeiten erworben werden, so dass eine neue Stufe der Entwicklung erreicht werden kann.

Die für unseren Zusammenhang interessante Frage besteht nun darin, inwiefern eine solche Grundinterpretation genetischer und in diesen Fällen zudem fortschrittsorientierter Art in solchen Spielen eher als eine Art »*hidden interpretation*« und dadurch vielleicht auch als ein »*hidden curriculum*« oder gar eine ideologische Indoktrination gewertet werden muss, bzw. inwiefern sie – vielleicht auch gerade durch Spiele und Spielen – bewusst und damit reflektierbar gemacht werden kann, geht es doch gerade nicht darum, die Spiele prinzipiell (im Einzelfall aber wohl doch auch) zu »entlarven«, sondern ohne Beeinträchtigung ihrer Attraktivität und der Spielfreude die Befähigung zur bewusster und kritischer Reflexion zu fördern.

6. Geschichte intentional mit Spielen lernen?

Insgesamt sind Spiele für historisches Lernen vor allem als *Medium* der Präsentation und Verhandlung von Geschichtsbildern und -vorstellungen interessant. Es geht beim »spielenden« Lernen im Sinne konstruktivistischer Lehr-Lernkonzepte[38] somit um ein Lernen *über* die gegenwärtige Geschichtskultur, über die die gegenwärtige Gesellschaft (und ihre Teilgesellschaften) umtreibenden, und in (nicht: von)

---

36 Cecalupo & Chiarantoni, 1996; Musci, 2005.

37 Uhl & Tresham, 1980/1988: »Bestimme die Geschicke deines Volkes durch 8000 Jahre Geschichte! Sind Sie bereit, Ihr Volk durch 8000 Jahre Geschichte in die Zivilisation zu führen und dieses Ziel als Erster zu erreichen?«.

38 Vgl. zum Zusammenhang dreier epistemologischer geschichtsdidaktischer *Beliefs* (transmissiv, sozial-konstruktivistisch, individual-konstruktivistisch), mit drei epistemologischen Konzepten nach Lorenz, 1997, Nitsche, 2016.

ihr (in Zuwendung und Abwendung) als identitäts- und orientierungsrelevant angesehenen und umstrittenen Spektren an Vergangenheitsdeutungen und die spezifische narrative Funktionslogik dieser Gattung.

Es ist die notwendige und unhintergehbare Interaktivität vieler vergangenheitsbezogener Spiele, die ihre besondere Eignung für ein reflexives Lernen von Geschichte ausmacht. Sie realisiert sich nicht immer unbedingt automatisch *durch* das Spielen, sondern muss explizit thematisiert werden. Es geht um die Bedeutung der jeweiligen Spiele als Medium der gesellschaftlichen Kommunikation und der Ko-Konstruktion vergangener Welt und von Vergangenheitsbezügen. Mag sich das jeweilige individuelle Spielen dadurch auszeichnen, dass es keinen unmittelbaren Zweck besitzt, erfüllt es doch eine gesellschaftlich relevante Funktion und hat Wirkungen über die konkrete Spielsituation und greift dazu auf ebenso gesellschaftliche Handlungsmuster und -schemata, Normvorstellungen Selbst- und Fremdkonzepte und Weltvorstellungen zurück. Diese gilt es didaktisch zu thematisieren.

7. Literatur- und Quellenverzeichnis

Bernsen, D. (1. Mai 2019). *Gamification gone wrong: Medien im Geschichtsunterricht* [Blog].

Bernsen, D. & Meyer, T. (2021). Gesellschaftsspiele. In F. Hinz & A. Körber (Hg.), *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte: Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen* (S. 282-303). Berlin: UTB.

Brathwaite, B. (2013). *Gaming for Understanding: TED Talk*, verfügbar unter youtu.be/lH83NyjoXbU.

Buck, A. & Körber, A. (2018). HistoGames im Unterricht?!: Geschichtsdidaktische Per-spektiven auf eine aktuelle Geschichtssorte. Fragen und Überlegungen aus Anlass eines Lehrerbildungsprojekts an der Universität Hamburg. *Historisch denken lernen [Blog des AB Geschichtsdidaktik der Universität Hamburg]*.

Caillois, R. (1960). *Die Spiele und die Menschen: Maske und Rausch*. Stuttgart: Curt E. Schwab.

Cecalupo, M. & Chiarantoni, E. (1996). Neolítico: Quando gli uomini avevano soltanto le mani e l'intelli-genza, e inventarono le città. Molfetta: Edizioni la meridiana.

Chapman, A. (2013). Affording History: Civilization and the Ecological Approach. In M. W. Kapell & A. B. R. Elliott (Hg.), *Playing with the past: Digital games and the simulation of history* (S. 61-74). New York: Bloomsbury.

Cordsen, K. (2. Mai 2019). Warum das Computerspiel »Anno 1800« den Kolonialis-mus ausspart: Dem erfolgreichen Aufbaustrategiespiel »Anno 1800« des deutschen Entwicklers Blue Byte wird vorgeworfen, die Sklaverei des Kolo-

nialismus auszuklammern. Der Kunsthistoriker Felix Zimmermann erklärt, warum ein Spiel nicht historisch korrekt sein muss. *BR24*. Verfügbar unter https://www.br.de/nachrichten/kultur/anno-1800-game-kolonialismus-computerspiel,RPJmKG9 (21.12.2020).

Crabtree, G. (2013). Modding as Digital Reenactment: A Case Study of the Battlefield Series. In M. W. Kapell & A. B. R. Elliott (Hg.), *Playing with the past: Digital games and the simulation of history* (S. 199-213). New York: Bloomsbury.

Cramer, M. (2019). *Watergate* [Brettspiel] Berlin: Frosted Games.

Fauth, L. & Kahlcke, I. (2020). Perspektiven oder Kategorien? Die Unterscheidung von Sach- und Werturteil in der Forschung, in Unterrichtsmaterialien und bei Geschichtslehrkräften. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 71* (2), 35-47.

Friedrich, J., Heinze, C. & Milch, D. (2021). Digitale Spiele. In F. Hinz & A. Körber (Hg.), *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte: Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen* (S. 282-303). Berlin: UTB.

Gieselmann, H. (14. März 2010). GDC: Train bringt Spieler zum Weinen. *Heise*. Verfügbar unter https://www.heise.de/newsticker/meldung/GDC-Train-bringt-Spieler-zum-Weinen-954373.html (21.12.2020).

Grøndal, A. S., Carlström, J. & Strandberg, S. (2016). *Battlefield 1* [Computerspiel] Electronic Arts.

Hamers, S. (13. August 2019). Watergate im Test: Geschichte spielerisch erleben. *Ingame*. Verfügbar unter https://www.ingame.de/brettspiele/watergate-test-geschichte-spielerisch-erleben-12841482.html (21.12.2020).

Horst, M., Julien, L., Mewes, J. & Michel, J. (2019). *Sinnlosigkeit historischen Handelns im Krieg: ProfaLe L3Prof-Projekt »HistoGames«* [Handreichung]. Universität Hamburg. Verfügbar unter https://geschichtssorten.blogs.uni-hamburg.de/digitale-spiele-sinnlosigkeit-des-historischen-handelns-im-krieg-battlefield-1/.

Körber, A. (2018). Geschichte – Spielen – Denken: Kontingenzverschiebun-gen und zweiseitige Triftigkeiten. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 19-35. DOI: https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2018.04.04.X.

Körber, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (Hg.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars Una. Verfügbar unter http://edoc.ku-eichstaett.de/1715/1/1715_Kompetenzen_historischen_Denkens._Ein_Strukturmodell_al.pdf.

Kreienbrink, M. (19. April 2019). Diese tiefe innere Ruhe: Strategiespiel »Anno 1800«. *Der Spiegel*. Verfügbar unter https://www.spiegel.de/netzwelt/games/anno-1800-angespielt-diese-tiefe-innere-ruhe-a-1263469.html (21.12.2020).

Lorenz, C. (1997). Konstruktion der Vergangenheit: Eine Einführung in die Geschichtstheorie. Köln: Böhlau.

Mayer, M. (1991). *Columbus* [Brettspiel] Schmidt Spiele.

Meier, S. (1991-2006). *Civilization* [Computerspiel] MicroProse/2KGames.

Musci, E. (2005). Historia Ludens, a che gioco giochiamo? *Rill. Riflessi di Luce Lunare*, 7.

Nitsche, M. (2016). Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. In M. Buchsteiner & M. Nitsche (Hg.), *Historisches Erzählen und Lernen: Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen* (S. 159-196). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: https://doi.org /10.1007/978-3-658-11078-9.

Nolden, N. (2019). Geschichte und Erinnerung in Computerspielen: Erinnerungskulturelle Wissenssysteme. Berlin: De Gruyter Oldenbourg. DOI: https://doi.org/10.1515/9783110586053.

Rückriem, G. (30. Oktober 2010). Mittel, Vermittlung, Medium. Bemerkungen zu einer wesentlichen Differenz. *Golm*. Verfügbar unter https://georgrueckriem.files.wordpress.com/2010/11/mittel-vermittlung-medium.pdf.

Schneider, C. (2019). *Anno 1800* [Computerspiel] Ubisoft. https://www.ubisoft.com/de-de/game/anno/1800 (21.12.2020).

Schott, D. (16. Oktober 2018). Historisch, wo es gefällt: Wie Anno 1800 die Geschichte umdeutet. *archeogames.net*. Verfügbar unter https://archaeogames.net/historisch-wo-es-gefaellt-wie-verantwortungslos-anno-1800-die-geschichte-umdeutet.

Schott, D. (7. Mai 2019). Anno 1800 schreibt die Geschichte um. *golem.de*. Verfügbar unter https://www.golem.de/news/sklavenhandel-und-kolonialismus-anno-1800-schreibt-die-geschichte-um-1905-140996.html (21.12.2020).

Takahasi, D. (11. Mai 2013). Brenda Romero's Train board game will make you ponder. *Venturebeat*. Verfügbar unter https://venturebeat.com/2013/05/11/brenda-romero-train-board-game-holocaust/amp.

Thaidigsmann, M. (16. Januar 2020). Brettspiel nach Protesten jüdischer Gruppen zurückgezogen: »Secret Hitler« zählte bei Amazon zu den Bestsellern im Spielwarensegment. *Jüdische Allgemeine*. Verfügbar unter https://www.juedische-allgemeine.de/juedische-welt/brettspiel-nach-protesten-juedischer-gruppen-zurueckgezogen (21.12.2020).

Uhl, M. & Tresham, F. (1980/1988). *Civilization* [Brettspiel] Berlin: Edition Spiel Kunst/Piatnik & Söhne.

Wittkopf, N. (16. April 2019). Anno 1800-Update: Kritik wegen Ausblendung von Sklaverei und Co. *PC Games Hardware*. Verfügbar unter www.pc-gameshardware.de/Anno-1800-Spiel-61247/News/Kritik-wegen-Ausblendung-von-Sklaverei-und-Co-1281404 (21.12.2020).

Wüllner, D. (25. Oktober 2019). Wie das Brettspiel ›Watergate‹ die Ukraine-Affäre erklärt. *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter https://www.sueddeutsche.de/leben/freizeit-wie-das-brettspiel-watergate-die-ukraine-affaere-erklaert-1.4655670 (21.12.2020).

Zeuske, M. (2019). *Handbuch Geschichte der Sklaverei: Eine Globalgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart.* Berlin & Boston: De Gruyter. DOI: https://doi.org/10.1515/9783110561630.

Anhang

English Abstracts[1]

I. Theoretische Momente
I. Theoretical Aspects

Christoph Kühberger:

Mit Geschichte spielen. Grundformen einer Begegnung zwischen Symbolisierung und Affordanz *(Playing with history – Fundamental elements of an encounter between symbolization and affordance)*

This article provides a fundamental approach to the forms in which past references appear in toys and games. Furthermore, it introduces main principles of historical culture in order to complement these with discourses on materiality and performativity. The focus is not only on commercialization and the modes represented in toys and games depending on historical interpretations, but also on systemic moments such as the connections between producer, buyer and end consumer. Special focus is also put on the concepts of affordance and symbolization in order to clarify the extent to which games and toys with past references have a »life of their own« or are determined more by the users. The article concludes with a new systematic model for systematizing games and toys with past references to illustrate the importance of history and historical culture in this context, depending on the people engaged with these things.

1 The English translation of the book chapters and contribution titles are set *italic*.

Christian Heuer:

Gestellte Geschichte(n)? Geschichtsdidaktische Überlegungen zur performativen Inszenierung von »Spielzeug« (*Re-enacted history. On the performative staging of toys*)

The contribution will attempt to address the unfolding of histories, which is the interaction between people and toys. It is thus concerned with the performativity of the stories set by toys, which has been rather neglected in the historical-didactic discourse on toys, and with the exploration of possibilities to describe these assemblages of things as historical-cultural facts in a way that is historically didactic and connectable.

Jörg van Norden:

Zwischen Prädestination und Kreativität. Die Geschichtsvergessenheit des Netzwerks »Spiel« (*Between predestination and creativity. The network »game« and the loss of historicity*)

Using ANT as a methodological tool play gathers children, parents and toys. They all take part in the game. The material players are active, too. But is there any historicity in this network? Do the toys foster historical thinking? The different types of games may be important. If childhood is an invention of 17th century the difference between children and grownups is changing constantly and there might be no analogies wich connect games and toy of the present and the past. The toys stay the same or change depending on their specific social frames? Historians can write histories about youth, games, and toys and analyse their development. May be their scientific practices are some kind of game, too. But of course they think historically constructing present, past and future. And children? They seem to forget everything around them when they play. They use toys as they want. Future and past do not exist during the game, it is only present. If this is correct, players do not think historically?

Heinrich Ammerer:

Phantastische Wesen und warum man sie überall findet. Archetypen als geschichtspsychologische Elemente (*Fantastic creatures and why you can find them everywhere. Jungian Archetypes as Elements of Historical Psychology*)

Children's imaginary worlds are populated by the most peculiar fantasy creatures, which vary little across time and cross-cultural boundaries. Witches and dragons, heroes and villains, ghosts and zombies, sorcerers and tyrants also play a huge role in the epic tales of adults, and a good portion of them spill over into historical culture and metanarratives. Hence, history education should be interested in why people use these timeless symbols and how they affect our conceptions of history. In this paper, a proposal is made to use Jungian archetypes as elements of historical psychology. To this end, the author first introduces the notion of the collective unconscious according to Carl Jung and lists some myth-theoretical, cultural-anthropological and narratological findings that support this conception. Subsequently, the model of psychogenesis according to Erich Neumann is discussed in more detail, offering explanations for the changing symbols and narrative motifs which children, adolescents and adults employ to introduce meaning into their world of social life. On this basis, four archetypal pairs of opposites are finally proposed, which might also narratively pre-structure our historical consciousness. The paper concludes by advocating greater attention to the unconscious in historical-didactic theory, arguing for the stronger inclusion of depth-psychological approaches.

Lars Deile:

Zeitbezüge im Faschingskostüm (*Time references in carnival costume*)

How is it that ›Cowboys and Indians‹, Roman legionnaires or Robin Hood rarely appear as carnival costumes today? Germanic tribesmen or astronauts have actually disappeared completely. Strawberries, firemen or special task forces dominate the events around the 5th season instead? This article tries to get to the bottom of the fashions by reading and interpreting the changes in carnival costumes in the past 200 years before the theory of the regime of historicity. François Hartog and others have described the changes, how people constructed themselves in time in the course of modernity, how they related their present to past and future. The shift from a reference to the past to a reference to the future, which is constitutive for modernity, can also be observed in the choice of carnival costume, albeit with a much greater time lag than has hitherto been theoretically conceived. The article takes an exemplary look on postcards, photo collections and sales rankings. What can be observed, however, is a presentism as Hartog has worked it out, a wedging in between a past that is no longer to be achieved and a future that can no longer be achieved. The seemingly trivial phenomenon of the carnival costume can be read as an everyday cultural symbol for something that has so far been described mainly in theory. At the same time it becomes clear that it is anything but arbitrary what is chosen as a costume for the carnival celebration.

Pascale Herzig & Christian Mathis:

»Das wäre jetzt unsere Burg«. Der Spielplatz als geschichtskulturelle Manifestation aus ethnographischer Perspektive (*»This now is our castle« – The playground as a historical-cultural manifestation from an ethnographic perspective*)

The authors present an ethnographic study from Switzerland, which investigates the free play of four to six-year-old children in playgrounds. Only playgrounds that are equipped with »historical clichés« and »borrowings from the past« were included in the study. The authors understand these playgrounds as historical-cultural manifestations. They have a specific appeal and invite children to play a historically themed game. The research question is whether and how children get involved in these historical-cultural opportunities. For this purpose, children were observed playing in these playgrounds. Observation protocols were established, and rewritings were produced. The data were evaluated using Grounded Theory Methodology. It has been found that when the range of games on offer is too wide and the nature of the appeal too clear, children stay only a short time in one play location and move continuously from one play location to another. Furthermore, children create meaningful stories in their free play on historical-cultural playgrounds by drawing on elements of historical knowledge and motifs of historical stories and genres that they know and share. Their play can thus be understood in Schönemann's sense as a mediator between the children's historical consciousness and the historical culture surrounding them.

II. Prinzessinnen – Piraten – Indianer_innen
II. Princesses – Pirates – Indians

Robert Hummer:

»Rosa war in der Zeit eben eine beliebte Farbe.« Wie Mädchen im Kindergartenalter mit Geschichte spielen (*»Obviously pink was a popular colour in those days.« How Austrian preschool girls are learning about the past through play*)

Through informal encounters with historical culture and toys with historical references children develop an early understanding of the past. Nevertheless, empirical evidence suggests that conceptions of history are different between girls and boys, raising questions about gender-specific forms of playing with history. The study offers an approach to answer these questions, giving insight into Austrian preschool girls' specific forms of playing with toy princesses from history. It suggests that preschool girls are fascinated by the glamorous aesthetics of these items. Within their individual forms of play, they orchestrate their toy princesses as modern glamour girls, surrounded by historical castles and palaces. At the same time, they stage these figures as postfeminist competitive »super-girls«, who successfully tackle all kind of challenges. The observed play narratives contain many stereotypical conceptions of history, which doesn't really come as a surprise considering the predominantly stereotypical configurations of the toys they are playing with. Nevertheless, preschool girls appear to be passionate about them. The study draws the conclusion that toys with historical references are relevant in everyday life of preschool girls, affecting their conceptions of history. Thus educators should take these toys serious in order to enable young learners to remodel their conceptual framework.

Sebastian Barsch:

Luxus in Pink? Playmobil®-Prinzessinnen, Geschlechtervorstellungen und Geschichtsbewusstsein (*Luxury in Pink? Playmobil® princesses, gender concepts and historical thinking*)

On a theoretical level, the article first deals with the relationship between historical and children's culture using the example of toys. The toys are also considered as part of the material culture. A special focus is also placed on gender marketing. Based on these theoretical foundations, the results of a research project are being presented in which children were asked to design a toy princess and communicate their ideas by thinking aloud. One result is that many of the children interviewed distinguish past and present in their thoughts. In doing so, they reflect on continuity and change. Some ideas are inspired by motifs from fairy tales or pop cultural products. There has been much reflection on economic and social inequality in the past. In a historical perspective, femininity is associated with a higher degree of lack of freedom. A reflection of the toy as a historical-cultural material product hardly took place.

Wolfgang Buchberger:

»Yo, ho, ho und ›ne Buddel voll Rum!« – Piratenbilder in Spielzeug und Spiel (*»Yo, ho, ho and a bottle of rum!« – Pirate pictures in toys and games*)

Pirates are an integral part of children's historical culture. This article is dedicated to pirate images in toys and games, which can be understood as historical-cultural products as soon as a reference to the past is established. Based on identified recurring stereotypical features – including wooden feet, eye patches, cutlasses, skull and crossbones and sailing ships – pirate games and toys are historically located as references to the so-called »Golden Age« of piracy in the 17th and 18th centuries and conveyed images of the past are juxtaposed with historiographical findings. In addition, a link will be established between the results of empirical studies on children's images of piracy, which show the transfer of pirate images transmitted by media into children's imaginations, and the actions or affordances inscribed in toys and games, in order to investigate the extent to which the construction of concrete pirate images is based on toys. Finally, the implications for formal historical learning are outlined and a plea is made for examining toys as products of historical culture, on the one hand to examine references to the past and play actions inscribed in toys, and on the other hand to focus on the concrete play with the toy.

Georg Bergthaler:

Wessen Tomahawk? Problematiken von (Miss-)Repräsentationen. Eine ethnologische Beschau der Indianer (als) Spielzeugfiguren (*Whose Tomahawk? Problematics of (mis)representations. An ethnological analysis of Native American (styled) toy figurines*)

Widespread perceptions of Native Americans are still fed by essentialist and stereotypical notions of »authenticity«. Plastic and zinc toy figures that have been produced in Germany for kids and collectors in different shapes, forms and sizes between the 1890s and 1980s have contributed to the reproduction and manifestation of indigenous stereotypes. They depict indigenous warriors and hunters of a certain kind and time, in particular Woodlands and Plains Indians of the 1800s and 1900s as encountered in battle by euro-American colonialists. Consequently, they only provide players with fantasies of warfare following a sort of one-sided eurocentric and marketable interest of producers, whilst other members or roles in indigenous societies are eclipsed. Resulting stereotypes have a damaging effect on indigenous sovereignty, since they reinforce expectations about specific aesthetics. I align with postcolonial and indigenous scholarship in recognizing that socially just representations of indigenous peoples cannot solely derive from euro-American based literary or material depictions, but must be mainly produced and, if not, at least confirmed and acknowledged by indigenous peoples addressed and affected. This can be achieved by honoring the principles of consultation and consent, as promoted by the United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples (UNDRIP).

Christoph Kühberger:

Indianer spielen. Eine kulturhistorische Perspektive auf Österreich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (*Playing Indians. A cultural history perspective on Austria in the second half of the 20th century*)

This article deals with the phenomenon of the »Playing Indian« which is still present in Austria. With references to the historical developments in the USA and Europe, especially at the end of the 19th century, modes of appropriation of the figure of the »Indian« are presented as a time-fixed and hardly changeable distortion of members of the first nations. Using newspaper reports, photographs, and memories as historical sources, the article will work out which stereotypes – coming from products of the historical culture (novels, films, toys etc.) – were activated in Austria in the second half of the 20th century and which images were created in the minds of children who reproduced them in play. Furthermore, methodological questions will also be asked about how to find historical traces of children's playing and how to reconstruct children's imaginary worlds in the past. The contribution concludes with a moral-ethical discussion of normative moments, addressing racist components as well as the thesis of »genocidal playing« or the challenges of continued appropriation.

III. Burgen – Ritter – Bauklötze
III. Castles – Knights – Bricks

Oliver Auge:

Spielzeugritterburgen aus mediävistischer Sicht (*Knights' castle toys. A view from Mediaeval Studies*)

Production and sales of toy castles are connected to several motivations of the toy manufacturers. The effort to be authentically by adopting a specific historic example may at best play a subordinate role, if at all. Moreover, well-established notions of the one and only medieval fortress which are related to ideas and views originated from the topic areas of fairytale and fantasy will implemented. The military dimension is dominating considering the liveworld castle in general: watchtowers, defensive walls, battlements, embrasures, drawbridges, moat – all of these installations belong to the toy inventory. Special types as the moated castle, for example, are rather neglected – nevertheless, there is a kit of the fortress named before in the LEGO® range. Types of castles which were locally very popular in the past as the motte castle does not seem to exist. The most common is the »classic« knight's (hilltop) castle of the 12th/13th century built of stone – admittedly, known in the design the 19th and the beginning 20th centuries had modified them in the spirit of the Romanticism.

Christoph Bramann & Stephan F. Ebert:

Playmobil®-Ritter als Ausdruck der Geschichtskultur (*Playmobil® knights as a part of historical culture*)

Historical learning is determined by institutional education and popular representations of the past. The Middle Ages in particular have become a favoured period in contemporary popular historical culture. Through playing with toys like knights and dragons children adopt preconceptions of a past influenced by current notions of history. By combining a historical-didactic and a medievalist approach we analyse Playmobil® »knights« from the German toy brand »geobra Brandstätter Stiftung & Co. KG« in terms of references to medieval knights and how these references may contribute to concepts of the past and pre-modern history at an early age. Our analysis identifies Playmobil® knights mainly as warriors. While many Playmobil® figures correspond to medieval originals regarding armour and weapons, other fundamental characteristics of historical knighthood, however, are missing. Provisions, farming in a manorial context and above all Christianity are only marginally part of the Playmobil® knights' world. Since historical knights were more than just warriors, we argue for future studies (and economical approaches) focussing on missing elements in children's toys. This may help to understand both, preconceptions of the Middle Ages and how to integrate them into historical learning processes at school and university.

Karsten Jahnke:

Kreativität trifft Kriegsspiel – die Spielräume des Gero von Greifenstein (*Creativity meets war games – the play- and battlegrounds of Gero von Greifenstein*)

War games are a highly controversial topic, more entangled, as it seems, in ethical dispute than subject of an unbiased debate. This essay aims at a better understanding of war gamers, exploring unanticipated spheres below the surface of a militant, aggressive setting. Protagonist of this case study is Theo Johne, a young passionate war gamer who loves to play and dress as a warrior, preferably as a knight. From the age of three, he has been – and still is – devoting his leisure time to masquerade as a knight and as a warrior, in a special way. One might expect Theo Johne drifting to an aggressive, militant set of mind. Far from it: As a member of his Airsoft team, he developed additional rules and outlined several plots, emphasizing fair play and a smooth course of the game. Finally, in LARP settings and personifying his alter ego Gero von Greifenstein, Johne and his team members perform and celebrate the art of defeat. This voluntary defeat of a battle obviously counteracts the highly competitive and militant realm of war games. In Johne's case, performance wins over victory. It seems that it is better not to judge war games reflexively by their aggressive surfaces.

Jürgen Erhard:

Wandel und Kontinuität von historischen Themen in Spielzeugen von LEGO® und Playmobil®. Ein geschichtsdidaktischer Blick auf Gestaltung und Inszenierung der Kunststoffspielwelten (*Change and continuity of historical themes in LEGO® and Playmobil® toys. A look at design and staging of the well-known plastic miniatures in light of historical didactics*)

This paper explores the historical dimensions of LEGO® and Playmobil® toys as part of historical culture. The importance of a close view of the popular toys cannot be downplayed as it can be assumed that the historical awareness of children is heavily influenced by the themes captured in these figures. From a perspective of historical didactics, change and continuity of the posed themes shall be evaluated along with the artistic und ideological aspects within these presentations. The purpose of this diachronic analysis is to offer an inventory of these toys and a constitutive evaluation based on research from the field of historical didactics as a foundation for further studies of intergenerational products of the toy industry. The analysis will focus on toys with historic themes listed in the catalogues of LEGO® and Playmobil® between the 1970s and 2016. Categories therein include depicted era, geographical location and social topics. In addition, design, accessories and symbolism shall be scrutinized, along with a classification into depictions of fantasy or the »real-world«. Lastly, the figures will be grouped according to associations with war and conflict or civilian society. This article shows that the adapted historic themes have not change across the decades, while artistic means and applied stereotypes have in part undergone extensive changes, since the year 2000. The results offer substructures for further studies in the areas of development of historical awareness within children, the role parents play in this growth, and the design and manufacturing process.

Artemis Yagou:

Building a Mini-Parthenon. Experiences of Users

Playful representations of history are quite widespread in various types of modern toys and games. The author of this essay focused specifically on commercially available construction sets inspired by Greek antiquity. In order to acquire an understanding of user behaviour vis-à-vis such playthings, she employed as sources consumer reactions published on on-line marketplaces. User-generated feedback that is available on the Internet clearly offers an extremely rich and relatively untapped resource for researchers of user experiences. The on-line exploration was complemented by a self-study of using one of these sets to construct a mini Parthenon; it was a pleasurable and rewarding activity. The combined consideration of consumer comments and self-study suggest that the experience of making miniature replicas of ancient buildings is mostly positive for a wide range of users, as it successfully combines entertainment with learning. At the same time, such play activities offer sufficient scope for improvisation and creativity.

IV. Am Brett und online
IV. On the board and online

Charlotte Bühl-Gramer:

Geschichte im Brettspiel. Theoretische Anmerkungen zu einem Phänomen populärer Geschichtskultur (*History in board games. Theoretical remarks on a phenomenon of popular history culture*)

The article provides theoretical remarks on board games as a phenomenon of popular history culture from the point of view of history didactics. Through the evaluation of various databases it points out the fascination for different historical eras and identifies reasons for a continued popularization of popular images of history, which also applies to the medium of board games. In a further step the article lists important structural elements of board games in order to delineate the medial conditional field for the thematization of history. On this base it marks and explains different media-specific levels of historical references (linguistic-textual, visual, spatial, representational, in terms of game mechanics) and shows different functions and ways in which boardgame industry makes use of history, turning past events into an attractive game experience. The article concludes with reflections on the main concepts in the presentation of history in this medium and points out some interfaces between game and history.

Barbara Sterzenbach & Wiebke Waburg:

Zur historischen Einbettung von Brettspielen. Eine explorative Untersuchung (*On the historical embedding of board games. An explorative investigation*)

The paper presents the results of a qualitative content analysis of 100 currently popular board games. The study first examined which themes are taken up in the games and which historical embeddings occur. This was followed by an in-depth analysis of 30 games that explicitly refer to real historical events. The analysis showed that references to historical events and developments were made in qualitatively and quantitatively very different ways. Especially games with a modern framing stood out due to detailed representations of life circumstances. Overall, references are made to historically relevant places, regions and buildings, personalities and population groups, specific historical events and developments. This allows typical game dynamic design principles of combat, spreading and target runs to be addressed particularly well. The results of the study contribute to the analysis of (current) board games as manifestations of historical culture, taking into account theoretical foundations of game pedagogy.

Andreas Körber:

Geschichte (virtuell) spielen – und lernen? (*(Virtually) play – and learn? – history*)

History and the past are popular subjects of digital games. They are, however, not simply presented in them, but rather – in a way far exceeding that of classical media – co-constructed by authors and players, due to the variability of the game's course. Historical thinking within and on playing such games, therefore, takes and intertwines »past« (in-game-)and present (out-of-game-)perspectives. The article discusses such forms of historical thinking and the challenges of historical learning that arise in this context.

Autor_innen

Heinrich Ammerer (Univ.-Ass. Priv.-Doz. MMag. Dr.) ist Dozent für Geschichts- und Politikdidaktik an der Paris-Lodron-Universität Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen gegenwärtig im Bereich der Sinnzuschreibungen an Geschichte, der Psychogenese historischer Vorstellungen sowie der Theorie, Empirie und Pragmatik des konzeptuellen historischen und politischen Lernens.

Oliver Auge (Prof. Dr.) ist Universitätsprofessor für Regionalgeschichte mit Schwerpunkt Schleswig-Holstein in Mittelalter und Früher Neuzeit an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Regional- und Landesgeschichte sowie die Burgen-, Adels-, Kloster- und Stadtgeschichte des Mittelalters und Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte.

Sebastian Barsch (Prof. Dr.) ist Universitätsprofessor für Didaktik der Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine derzeitigen Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich inklusiven historischen Lernens und der Professionsforschung.

Georg Bergthaler (M.A.) studierte Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien. Als freiberuflicher Anthropologe und Mitglied des Arbeitskreises Indianer Nordamerikas in Wien hält er regelmäßig Vorträge, veranstaltet Workshops und verfasst Artikel zu gegenwärtigen und historischen Lebensbedingungen Indigener in den USA und Kanada.

Christoph Bramann (Mag.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Dozent für Geschichts- und Politikdidaktik an der Universität Salzburg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Schulbuchforschung, der Erforschung fachlicher Aufgabenkulturen, der Hochschullehre sowie der empirischen Geschichtsdidaktik.

Wolfgang Buchberger (Prof. Dr.) ist Hochschulprofessor für Geschichts- und Politikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Theorie und Didaktik der Geschichte und Politischen

Bildung sowie quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden der Fachdidaktiken, insbesondere der kategorialen Schulbuchforschung.

Charlotte Bühl-Gramer (Prof.in Dr.in) ist Universitätsprofessorin für Didaktik der Geschichte an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Theorie und Didaktik der Geschichte, derzeit v.a. zu Transformationsprozessen von Stadtimage und lokaler Geschichtskultur, zur Visualität von Geschichte und der Historizität des Visuellen sowie in der Besucherforschung zum ehemaligen Reichsparteitagsgelände in Nürnberg.

Lars Deile (Prof. Dr.) ist Universitätprofessor für Didaktik und Theorie der Geschichte an der Universität Bielefeld. Seine besonderen Interessen gelten der geschichtstheoretischen Fundierung historischen Lernens und der Bildungsgeschichte der Moderne.

Stephan F. Ebert (M.A.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Mittelalterliche Geschichte am Institut für Geschichte der Technischen Universität Darmstadt und promovierte zur Umweltgeschichte des Frühmittelalters. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Klima- und Umweltgeschichte sowie der vormodernen Kulinaristik und Kulturgeschichte.

Jürgen Erhard promoviert an der Universiät Augsburg im Bereich der Didaktik der Geschichte. Sein Forschungsschwerpunkt ist die Konstruktion von Geschichte in Spielzeugwelten.

Pascale Herzig (Dr.in) ist Dozentin für Bildung und Erziehung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen ethnographisches Erforschen von Spiel und Spielen im Kindergarten, Diversität und Migration, Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Schulkontext sowie der Lehrpersonenbildung.

Christian Heuer (Univ. Prof. Dr.) ist Universitätsprofessor für Geschichtsdidaktik an der Karl-Franzens-Universität Graz. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Theorie, Pragmatik und Geschichte der Geschichtsdidaktik, der (empirischen) Professionalisierungsforschung und der Analyse geschichtskultureller Manifestationen.

Robert Hummer (MMag.) ist Politik- und Geschichtsdidaktiker an der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Theorie und Praxis des außerschulischen historischen und politischen Lernens sowie Kontroversität in der Politischen Bildung aus theoretischer und empirischer Sicht.

Karsten Jahnke (M.A.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Konservator der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden im Museum für Sächsische Volkskunst. Er studierte Empirische Kulturwissenschaft und Ethnologie. Die Schwerpunkte seiner Arbeit sind die Sachkulturforschung, regionale Identitäten und Regionalkultur sowie qualitative Methoden.

Andreas Körber (Prof. Dr.) ist Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der Geschichte und der Politik an der Universität Hamburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Theorie, Empirie und Didaktik Historischen Denkens und Lernens, interkulturellem und inklusivem Geschichtslernen sowie der Geschichtskultur.

Christoph Kühberger (Univ. Prof. Dr. habil.) ist Universitätsprofessor für Geschichts- und Politikdidaktik an der Paris Lodron Universität Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Theorie und Didaktik der Geschichte und Politischen Bildung, der empirischen Geschichtsdidaktik und Ethnographie.

Christian Mathis (Prof. Dr.) ist Professor für Didaktik der Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Seine Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkte sind das frühe historische Lernen, Lernen an außerschulischen Orten, die Didaktische Rekonstruktion, Lehrpersonenbildung, Holocaust Education und Sachunterrichtsdidaktik.

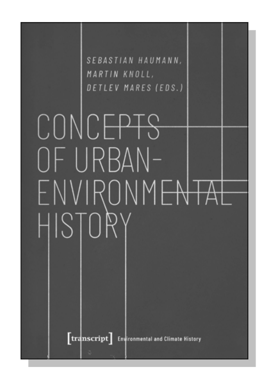
Barbara Sterzenbach (M.A.) ist Erziehungswissenschaftlerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Spielzeugforschung, insbesondere die Erforschung von Gesellschaftsspielen und ihrer Wirkung auf Individuen sowie soziale Gemeinschaften, diversitätsbewusste Pädagogik und kulturelle Bildung in ländlichen Räumen.

Jörg van Norden (Prof. Dr. habil.) ist Universitätsprofessor im Profilbereich Geschichtskulturen an der Universität Bielefeld. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Theorie und Didaktik der Geschichte, der empirischen Lehr-Lernforschung und der historischen Materialität.

Wiebke Waburg (Prof. Dr. habil.) ist Universitätsprofessorin für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Migration und Heterogenität an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Spiel, Spielzeug und Spielpädagogik, Heterogenität und Migration, Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen.

Artemis Yagou (Dr.[in]) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Museum, München. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Designgeschichte, der Kulturgeschichte der Technik, der Geschichte von Konstruktionsspielzeug sowie der materiellen Kultur Griechenlands.

Geschichtswissenschaft



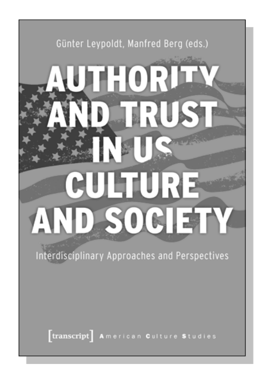
Sebastian Haumann, Martin Knoll, Detlev Mares (eds.)
Concepts of Urban-Environmental History

2020, 294 p., pb., ill.
29,99 € (DE), 978-3-8376-4375-6
E-Book:
PDF: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4375-0



Gertrude Cepl-Kaufmann
1919 – Zeit der Utopien
Zur Topographie eines deutschen Jahrhundertjahres

2018, 382 S., Hardcover,
39 SW-Abbildungen, 35 Farbabbildungen
39,99 € (DE), 978-3-8376-4654-2
E-Book:
PDF: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4654-6



Günter Leypoldt, Manfred Berg (eds.)
Authority and Trust in US Culture and Society
Interdisciplinary Approaches and Perspectives

February 2021, 282 p., pb., col. ill.
37,00 € (DE), 978-3-8376-5189-8
E-Book:
PDF: 36,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5189-2

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de